

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

REGARDS D'IMMIGRANTES MUSULMANES D'ORIGINE MAGHRÉBINE
SUR L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

MERYEM AOULI

SEPTEMBRE 2011

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 -Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens, tout d'abord, à remercier ma directrice de recherche, Madame Maryse Potvin, professeure au département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal qui m'a grandement soutenue tout au long de cette étude. Son écoute, sa disponibilité, son ouverture, ses conseils précieux et nos échanges m'ont permis de mener à bien mon travail.

Je tiens également à remercier les membres de mon jury, Madame Céline Chatigny et Monsieur Gérald Boutin, professeurs à l'Université du Québec à Montréal pour leur soutien scientifique. Leurs commentaires, suggestions et conseils ont constitué un grand support dans la réalisation de cette recherche.

Je remercie aussi toutes les personnes qui ont permis l'élaboration de ce projet en me livrant leurs témoignages et leurs expériences.

Je ne remercierai jamais assez mes parents pour leur amour et pour les valeurs qu'ils ont su me transmettre, en ayant une pensée tout aussi particulière pour mes sœurs et frère : Afifa, Bouchra et Khalid. Ces personnes très chères m'ont toujours soutenue malgré une présence éloignée.

J'aimerais aussi porter une attention particulière à celle qui m'a appuyée et qui a su trouver les mots pour m'encourager tout au long de cette démarche, mon amie Nacima.

Encore une fois, merci!

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	viii
RÉSUMÉ	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATIQUE ET RECENSION DES ÉCRITS	4
1.1 L'adaptation de la diversité dans le contexte québécois	5
1.1.1 Les politiques publiques d'immigration et d'intégration québécoises	5
1.1.2 L'adaptation du système scolaire québécois à la diversité	7
1.2 Diversité de la population arabe, musulmane et maghrébine au Québec	11
1.2.1 Une diversité ethnique	11
1.2.2 Portrait statistique de la population arabe, musulmane et maghrébine	12
1.3 La représentation de l'Islam et des musulmans dans la société québécoise	15
1.4 Intégration de la population musulmane et maghrébine dans la société québécoise	15
1.5 Les femmes issues de l'immigration maghrébine dans la société québécoise	19
1.6 Rapports des familles immigrantes à l'école québécoise	24
1.6.2 Les principales sources de conflits	28

1.6.3 La place des femmes maghrébines dans les rapports familles-école	29
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE	31
2.1 Le concept de représentation sociale	32
2.2 Objectifs de recherche	41
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE	44
3.1 Choix épistémologique et méthodologique	44
3.2 Choix des répondantes	46
3.3 Stratégie de collecte des données	47
3.3.1 Le questionnaire d'entrevue	47
3.3.2 Les entrevues	49
3.3.3 La collecte des données	50
CHAPITRE IV DESCRIPTION ET ANALYSES DES DONNÉES	51
4.1 Présentation des répondantes	52
4.1.1 Caractéristiques sociodémographiques des répondantes	53
4.1.2 Rapport à la religion musulmane	54
4.2 Analyse des résultats	59
4.2.1 Premier axe : Situation socioprofessionnelle avant et après la migration	60
4.2.2 Deuxième axe : Rapport à l'école québécoise et vision de l'éducation	68
4.3 Interprétation des données	89

4.3.2 Représentations de l'éducation et de l'école québécoise	91
CONCLUSION	95
APPENDICE A FORMULAIRE D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE	99
APPENDICE B FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	102
APPENDICE C QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE	103
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	110

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 Origine ethnique de la population maghrébine au Québec	11
1.2 Statut des générations pour la population originaire du Maghreb	11
3.1 Critères reliés au choix des répondantes (entrevues)	37
4.1 Portrait des femmes interviewées	42
4.2 Âge à l'arrivée, âge actuel et année d'arrivée au Québec	43
4.3 Pays de provenance et origine ethnique	44
4.4 Statut civil, nombre et âges des enfants	45
4.5 Niveau scolaire, emplois avant et après l'arrivée au Québec	46
4.6 Rapport à la religion musulmane	47

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

AR	Accommodement raisonnable
MELS	Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MICC	Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles
MRCI	Ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration
PASAF	Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français
PELO	Programme d'enseignement des langues d'origine
PLE	Programme des langues ethniques

RÉSUMÉ

Dans cette recherche, notre réflexion a porté sur les représentations sociales qu'ont les femmes musulmanes d'origine maghrébine de l'école québécoise.

Nous avons voulu savoir comment ces mères d'enfants fréquentant ou ayant fréquenté l'école au Québec se représentent l'école québécoise, à travers les valeurs que véhicule cette institution. Afin d'atteindre cet objectif, nous avons analysé les représentations de ces femmes sur l'éducation avant et après la migration et sur leurs rapports concrets avec l'école québécoise. Une brève intrusion dans leurs parcours pré et post-migratoire nous a permis de définir les profils des participantes à notre étude. Ces profils nous ont aidés à mieux cibler les principaux facteurs qui entrent en jeu dans la construction des représentations de l'école et de l'éducation au sens large.

Cette réflexion nous a menée à analyser le processus d'acculturation de ces femmes ainsi que son influence potentielle sur leurs représentations et sur leurs rapports avec l'école. Nous voulions comprendre si ce processus avait un impact sur le contenu latent lié à l'intériorisation des normes et des valeurs religieuses et culturelles dans le processus de transmission identitaire.

Afin d'atteindre notre démarche principal, une approche méthodologique de type qualitatif, inductif et exploratoire a été privilégiée dans l'analyse et le traitement des informations recueillies et douze entrevues semi-dirigées ont été réalisées à cette fin.

Les principales conclusions illustrent que les représentations de ces mères sont basées non pas sur une implication physique, mais le plus souvent sur des discours externes de leur entourage. On remarque que le processus d'acculturation rencontre des résistances, car de nouveaux repères sont à construire. Ces représentations sont déstabilisées par le changement de système social et éducatif avec des valeurs et des normes différentes de celles qu'elles ont intériorisées dans le pays d'origine. Ce qui crée, pour certaines, une dissonance cognitive et fait entrer dans un espace de questionnement et d'incertitude. De plus, il apparaît chez ces femmes, très attachées à leur identité, que les valeurs culturelles et souvent religieuses font partie de l'éducation de leurs enfants.

Ceci soulève des questionnements sur les rapports entretenus par ces mères avec l'école québécoise et sur les types de collaboration de ces familles immigrantes avec l'institution scolaire. Nous verrons que ces rapports sont directement reliés à leurs représentations de l'école et de l'éducation de façon générale.

Mots-clés : *Représentation sociale, immigration, éducation, acculturation*

INTRODUCTION

En raison de l'accroissement du nombre de recherches québécoises menées sur les rapports école-familles immigrantes, on constate que cette question prend de l'importance pour les chercheurs et les pouvoirs publics (Hohl, 1996; Helly et Van Schendel, 2001; Vatz-Laaroussi, 2001; Kanouté, 2002a). En effet, la question des rapports familles-école est l'un des axes prioritaires d'intervention de plusieurs politiques publiques en santé et en milieu scolaire, comme en témoigne le *Programme de l'école montréalaise* au niveau de la scolarité primaire. Les débats publics et médiatiques des dernières années autour de la diversité religieuse témoignent également de l'importance que prennent de plus en plus ces enjeux pour les milieux scolaires et, plus généralement, pour la société québécoise. Le débat sur les « accommodements raisonnables » a été, à cet égard, révélateur des processus qui ont mené à des dérapages dans les discours d'opinion (Potvin, 2008a et 2008b).

C'est le plus souvent sous l'angle de l'intégration que cette question a été analysée par des chercheurs québécois. Les études mettent généralement en évidence comment le projet migratoire imprime une couleur spécifique aux stratégies développées par les familles immigrantes à l'égard de la scolarisation et de l'éducation de leurs enfants (Hohl, 1994; Mc Andrew 2001). Si plusieurs travaux se sont penchés sur les représentations des enseignants à l'égard des immigrants et des minorités (Hohl, 1994, 1996), les études sur les représentations des familles immigrantes à l'égard de l'école et des valeurs transmises par cette institution sont beaucoup plus rares. Dès lors, il devient intéressant de s'intéresser à leur point de vue. Nous aborderons, plus spécifiquement, les représentations sociales des femmes musulmanes d'origine maghrébine sur l'éducation et sur l'école québécoise en

particulier, notamment sous l'angle des valeurs culturelles et religieuses et des rapports intergénérationnels (Helly et al., 2001; Vatz-Laaroussi, 2007).

Notre objectif est d'abord de cerner les éléments structurants des différents profils sociodémographiques des participantes à cette étude, en dégageant les éléments de leurs trajectoires migratoires, c'est-à-dire « l'avant et l'après » migration. Par la suite, nous ferons une analyse de leurs représentations concernant leurs rapports avec l'école québécoise d'une part, et leurs conceptions plus larges de l'éducation d'autre part.

Le premier chapitre portera sur les éléments de notre problématique. Il s'agira de définir le type de problème soulevé et notre question de recherche. Pour ce faire, nous nous appuierons sur la littérature scientifique québécoise et française sur les rapports entre les familles immigrantes et l'école. Afin de mieux contextualiser l'adaptation progressive du Québec à la diversité culturelle et religieuse, et de situer la présence des Maghrébins au Québec, nous ferons un bref rappel historique des politiques publiques d'immigration et d'intégration québécoises et des statistiques récentes sur la présence de cette population. Par la suite, nous mettrons en évidence les nombreux défis que doit relever l'école québécoise par rapport à l'adaptation systémique à la diversité ethnique. Nous terminerons ce chapitre par une recension des travaux qui ont porté sur les rapports entre les familles immigrantes et l'école québécoise et sur les enjeux de ces rapports.

Le deuxième chapitre portera sur notre cadre théorique. Afin d'analyser les représentations de « l'avant et l'après » migration des femmes interviewées, nous commencerons par présenter les différents liens entre les concepts reliés aux représentations sociales. Par la suite, nous exposerons les deux axes de notre analyse ainsi que nos objectifs de recherche.

Le troisième chapitre de ce travail portera sur la méthodologie. Nous expliciterons nos choix méthodologiques et la pertinence de ces choix en vertu de notre objet.

Dans le dernier chapitre, il s'agira d'analyser les données recueillies selon les deux axes précédemment cités.

Il s'agit d'un sujet d'une grande pertinence sociale, non seulement en raison de la multiethnicité de la société québécoise, mais aussi parce que tous les acteurs de l'école doivent s'adapter mutuellement aux relations interculturelles, dans le respect de l'égalité et de la réussite des enfants. Les parents et les familles sont aussi des acteurs de l'école, de plus en plus interpellés par ces changements et qui revendiquent leur place plus qu'auparavant dans la démocratie scolaire. Ce mémoire entend donc contribuer à combler la rareté des connaissances scientifiques actuelles sur les représentations sociales des familles maghrébines à l'égard de l'école québécoise.

CHAPITRE I

ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATIQUE ET RECENSION DES ÉCRITS

La question des rapports des familles immigrantes avec l'école suscite l'intérêt des chercheurs québécois depuis les années 1980. En effet, plusieurs travaux ont mis en lumière le cheminement scolaire des enfants (Laferrière, 1983; Vatz-Laaroussi, 1996; Kanouté, 2002b), les situations de « conflits de valeurs » entre l'école et les familles (Hohl, 1996) puis, plus récemment, les enjeux liés aux accommodements raisonnables en milieu scolaire (Rapport Fleury, 2007). Certaines études ont porté spécifiquement sur la représentation qu'ont les mères immigrantes de l'école et de ses différents mandats : instruction, qualification et socialisation (Hohl, 1996; Kanouté, 2007). Elles ont souligné, entre autres, que ces représentations divergent souvent très profondément de celles d'un corps enseignant encore assez homogène qui en s'inscrivant dans une tradition nord-américaine, valorise la mission de socialisation, alors que les parents valorisent plus souvent l'instruction. Elles ont aussi mis en perspective comment, au Québec, selon la *Loi sur l'instruction publique*, les enseignants peuvent intervenir sur des aspects de la vie des enfants que de nombreux parents immigrants estiment être de leur ressort. Dès lors, des malentendus entre les familles immigrantes et les institutions scolaires sont fréquemment évoqués.

Ces questions montrent l'importance de saisir les rapports familles-écoles dans leur contexte social, culturel et politique plus large. Ainsi, pour comprendre les enjeux propres aux rapports école-familles immigrantes au Québec, il faut donc dresser un bref portrait de l'immigration au Québec et de la présence de la population à l'étude, en particulier les femmes immigrantes musulmanes d'origine maghrébine et des élèves maghrébins dans les écoles québécoises. Par ailleurs, il existe au Québec diverses représentations sociales (et médiatiques) des « arabes » et des « musulmans »

(des femmes musulmanes en particulier), qui peuvent affecter ou influencer les rapports de ces femmes avec les institutions, dont l'école et ses différents agents. Ces facteurs sont aussi importants à situer d'entrée de jeu pour comprendre le contexte dans lequel s'insèrent les familles d'origine maghrébine.

1.1 L'adaptation de la diversité dans le contexte québécois

1.1.1 Les politiques publiques d'immigration et d'intégration québécoises

L'immigration au Québec n'est pas un phénomène nouveau et a constitué un enjeu majeur dans les rapports Canada-Québec. Depuis la Révolution tranquille, le Québec, province minoritaire au sein du Canada, a progressivement développé des politiques d'immigration et d'intégration pour s'adapter à la diversité. Les politiques publiques s'appuient, encore aujourd'hui, sur des objectifs démographiques, économiques, linguistiques et humanitaires.

Rappelons qu'avant les années soixante, le Canada avait une politique d'immigration fondée sur les préférences ethniques qui interdisait l'accès des minorités dites visibles vers le Canada. On favorisait nettement les personnes d'origine européenne dans l'accès à l'immigration. Ce n'est qu'en 1967 que le Canada a aboli toutes les mesures discriminatoires dans sa politique d'immigration et a adopté une première grille de sélection des immigrants fondée sur des critères de qualification et d'expérience professionnelle et de compétences linguistiques (Labelle, 1988; Mc Andrew et Potvin, 1996; Potvin 2010a)¹. À partir de cette date, le visage du Québec va se transformer. De plus en plus de « minorités visibles » viennent s'installer au Québec.

¹ D'autres critères sont pris en compte dans le processus de sélection : l'âge, la composition de la famille, la maîtrise du français et la scolarité.

À partir des années soixante-dix, le Québec établit plusieurs ententes avec le Fédéral pour sélectionner entièrement les immigrants de la catégorie économique des « indépendants » (travailleurs, investisseurs et entrepreneurs). Le gouvernement fédéral conserve sa responsabilité envers la catégorie « Famille » (réunification familiale) de sa politique d'immigration, et envers les Réfugiés, en vertu de la Convention de Genève. En 1990, *l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration* (MICC, 1990 : 16) sera adopté et constitue encore aujourd'hui le cadre de gestion en matière de diversité. Il repose sur deux volets importants : l'immigration et l'intégration.

En matière d'intégration, l'énoncé parle d'un « contrat moral » qui engage l'immigrant et la société d'accueil dans un rapport de réciprocité. Il est fondé sur trois principes :

- une société dont le français est la langue commune de la vie publique;
- une société démocratique où la participation et la contribution de tous sont attendues et favorisées;
- une société pluraliste ouverte aux multiples apports dans les limites qu'impose le respect des lois et des valeurs démocratiques fondamentales.

Sur le plan de l'intégration, en 1977, l'adoption de la loi 101 a obligé tous les enfants d'immigrants à fréquenter les écoles du réseau francophone. Cette loi va conduire à un renversement complet de la situation puisqu'en 1970, 80 % des enfants issus de l'immigration fréquentaient les écoles anglophones alors que depuis les années 1980, 80 % des élèves immigrants fréquentent désormais l'école française (Potvin, Eid et Venel, 2007). Cette loi demeure une mesure indispensable à la sauvegarde de la langue française de la majorité francophone, dans un contexte continental et international dominé par la langue anglaise. L'affirmation du fait

français au Québec a coïncidé avec l'intervention de plus en plus marquée du gouvernement québécois dans le champ de l'immigration.

1.1.2 L'adaptation du système scolaire québécois à la diversité

Depuis l'adoption de la loi 101, la proportion d'élèves immigrants dans le réseau scolaire québécois, en particulier montréalais, n'a cessé de croître au cours des trente dernières années. Aujourd'hui, selon le rapport du comité sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire (Rapport Fleury), la répartition régionale des élèves issus de l'immigration², dans les écoles publiques et privées (primaires et secondaires) de l'île de Montréal atteignait 52,9 % pour l'année scolaire 2005-2006 (Rapport Fleury, 2007 : 125). Le nombre d'élèves nés en Afrique du Nord (notamment au Maroc et en Algérie) est passé de 2 659 (1,7 %) à 6 910 (3,4 %) entre 1994-1995 et 2003-2004³.

En matière d'adaptation systémique à la diversité et après l'adoption de la loi 101, le Ministère de l'Éducation multiplie l'ouverture des classes d'accueil pour les enfants non francophones, y compris les anglophones admissibles à l'enseignement en anglais. Ces classes sont destinées à soutenir, par l'apprentissage intensif du français, le processus de scolarisation des élèves immigrants non francophones dont les langues maternelles étaient de plus en plus diversifiées. Les classes d'accueil et de francisation veulent favoriser le processus d'intégration dans le but d'assurer les mêmes chances de réussite qu'aux autres élèves.

² Un élève issu de l'immigration est un élève qui est né à l'extérieur du Canada (première génération) ou qui est né au Canada (deuxième génération), mais dont l'un des parents est né à l'extérieur du Canada, ou qui n'a pas comme langue maternelle ni le français ni l'anglais. (Rapport Fleury p. 125).

³ MICC, Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004, p. 11.

À partir des années 80, le milieu scolaire québécois prend conscience de la nécessité d'une prise en compte de la diversité culturelle et religieuse plus intégrée à son fonctionnement institutionnel. En 1985, avec la publication du rapport *l'école québécoise et les communautés culturelles* « on peut faire débiter la phase d'adaptation systémique au pluralisme » (Mc Andrew, 2001 : 110). Le MEQ reconnaît le *Programme des langues ethniques* (PLE), qui deviendra le *Programme d'enseignement des langues d'origine* (PELO). Parallèlement, « l'école du samedi » où sont enseignées les langues et cultures dites d'origine voit le jour. Puis, en 1998, le Ministère de l'Éducation adopte avec le MICC une politique-cadre, et un plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. Les grandes orientations de cette politique sont de faciliter et de soutenir, par divers moyens, l'intégration de tous les élèves nouvellement arrivés à l'école et d'apprendre à vivre ensemble dans une société francophone, démocratique et pluraliste par la transmission et le partage des valeurs civiques communes, en mettant à contribution la richesse potentielle de la pluralité. Cette politique repose sur trois principes d'action : 1) la promotion de l'égalité des chances, 2) la maîtrise du français, langue commune de la vie publique et 3) l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste (*Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, 1998 : 6-7). Dans son plan d'action, le ministère de l'Éducation s'est engagé à soutenir les commissions scolaires, les établissements d'enseignement collégial et les établissements d'enseignement primaire et secondaire dans l'élaboration d'une politique interne et d'un plan d'action qui tiennent compte des orientations contenues dans la Politique.

Le ministère va améliorer le *Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français* (PASAF) en différents modèles de services destinés aux élèves allophones immigrants nouvellement arrivés, en donnant un financement spécifique pour chaque élève ciblé. Dans le même objectif, une aide est présentée par

le ministère de l'Éducation (avec la collaboration du ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration) aux parents immigrants, afin de les soutenir dans les apprentissages scolaires de leurs enfants. Dans le cadre de programmes de soutien à l'éducation populaire, des services d'enseignement destinés aux parents immigrants sont mis en place en vue de permettre à ces derniers de mieux collaborer à l'intégration de leurs enfants à l'école québécoise.

Les pratiques culturelles ou religieuses, dont le port des symboles ou signes religieux portés par les élèves, les enseignants ou d'autres membres du personnel scolaire, font aussi partie des enjeux liés à l'adaptation systémique de l'école à la diversité religieuse et culturelle. Plusieurs écoles ont, depuis longtemps, adopté des codes de vie basés sur la non-discrimination et l'harmonisation des rapports intergroupes. Mais afin de répondre aux divers questionnements soulevés sur les accommodements raisonnables, un Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable (AR) en milieu scolaire a été mis sur pied par le Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport en octobre 2006, après le jugement de la Cour Suprême du Canada sur le port du kirpan sikh à l'école québécoise. Ce Comité avait notamment pour mandat de proposer une stratégie d'intervention pour aider les intervenants à utiliser les « balises » en matière d'AR. L'obligation d'AR doit être appliquée par toutes les institutions, lorsque des situations sont discriminatoires, ou sont susceptibles de l'être, en vertu de la Charte canadienne (et québécoise) des droits de la personne. En 2008, le rapport du Comité est adopté (le rapport Fleury) sous l'enseigne : *Une école québécoise inclusive : dialogue, valeurs et repères communs*. Un cadre de gestion des AR a aussi été proposé par le rapport, afin de baliser ces pratiques. Selon le rapport :

« Certaines commissions scolaires qui enregistrent une présence importante d'élèves issus de l'immigration se sont dotées d'une politique d'intégration et d'éducation interculturelle et d'un cadre de référence pertinent; elles ont

élaboré leurs propres outils de réflexion et de formation sur la question de l'accommodement raisonnable » (Rapport Fleury, 2007 : 10).

Une collecte de données à l'échelle du Québec a été réalisée au printemps 2007 par le Comité Fleury auprès des directions des écoles primaires et secondaires des secteurs français et anglais des réseaux public et privé. « Cette collecte visait à dresser un état de la situation des demandes d'adaptation et d'exemption relatives aux normes et aux pratiques institutionnelles » (Rapport Fleury, 2007 : 17). Dans ce rapport, on peut lire : « Ces demandes se rapportent essentiellement aux autorisations d'absence pour des fêtes religieuses (37,4 %), à des facettes du programme d'études (20,5 %), aux demandes de modification des méthodes d'enseignement, aux demandes d'exemption pour motifs religieux..., à la tenue vestimentaire (9,1 %) et aux mesures disciplinaires (1,8 %) » (Rapport Fleury, 2007 : 24). Toujours selon ce rapport, les demandeurs d'AR sont, le plus souvent, des parents chrétiens (*Ibid* : 32), et beaucoup moins des musulmans ou des juifs. Le rapport a rappelé le concept d'accommodement raisonnable dans la jurisprudence et les balises dont il faut tenir compte en la matière (dont la Charte, mais aussi la *Loi sur l'instruction publique* et le Programme de l'École québécoise), à partir de son fondement juridique et a proposé des pistes de solutions et de gestion.

Malgré certaines perceptions populaires contraires, le rapport Fleury montre que les musulmans ne forment pas le principal groupe religieux à faire des « demandes d'accommodement raisonnable ». Quel portrait pouvons-nous dresser de cette population au Québec?

1.2 Diversité de la population arabe, musulmane et maghrébine au Québec

1.2.1 Une diversité ethnique

L'immigration maghrébine au Canada a débuté pendant les années 1950 et « concernait les juifs séfarades poussés par les guerres d'indépendance des pays maghrébins et les conflits politiques entre les Arabes et Israël (1948) » (Belhassen-Maalaoui, 2008 : 38). La période s'étalant de 1970 jusqu'au milieu des années 1990 correspond à l'arrivée massive d'immigrants maghrébins musulmans en Amérique du Nord et au Québec.

Les musulmans du Québec constituent une population très diversifiée sur les plans linguistique et ethnique (Daher, 1999 et 2003). Toutefois, les musulmans d'origine arabe au Québec viennent principalement du Maghreb (dont certains d'origine berbère), du Liban et de L'Égypte.

La population musulmane au Québec est divisée en deux groupes : francophone (principalement originaire du Maghreb) et anglophone (originaire de l'aire indo-pakistanaise). La présence de musulmans sur le sol québécois est devenue significative dans les années 1975-1990, avec l'arrivée de ressortissants libanais fuyant la guerre et les difficultés économiques de leur pays.

Dans le souci de préserver la langue française, le Québec a décidé d'accueillir plus d'immigrants francophones, ce qui explique, en partie, l'importante vague d'immigrants maghrébins à partir des années 1990, qui s'est amplifiée à partir des années 2000. Ces personnes ont quitté leurs pays pour des raisons économiques et parfois politiques dues à la montée du fanatisme religieux et à la détérioration de la situation des droits humains. Ils sont venus au Canada en quête de paix, de liberté et de prospérité. Le Québec représente une nouvelle destination et un pays francophone qui leur permettrait de s'épanouir et de s'exprimer en français. La majorité des

Maghrébins parlent couramment cette langue, facteur souvent déterminant dans leur choix d'immigrer au Québec. De plus, le Québec est une province pour laquelle ils n'ont pas un mauvais souvenir du passé colonial, comme c'est le cas pour la France. C'est principalement dans la catégorie des travailleurs « Indépendants » que se situent les immigrants maghrébins, notamment dans le programme : « Employabilité et mobilité professionnelle ».

1.2.2 Portrait statistique de la population arabe, musulmane et maghrébine

Au Recensement de 2006, dans la catégorie des minorités visibles⁴, la population « arabe » représentait 265 550 personnes au Canada, dont 122 970 femmes au Québec. Au Québec, 32 770 personnes se déclarent de la minorité « arabe », dont 22 870 dans la région métropolitaine de Recensement de Montréal⁵. La minorité visible « arabe » est la deuxième en importance au Québec après la minorité « noire ». En 2001, sur la déclaration de l'appartenance religieuse (question posée aux 10 ans), 579 640 musulmans ont été recensés au Canada, dont près de 109 000 au Québec⁶. Les personnes de confession musulmane au Québec représentent 1 % de la population, dont 55 % sont des hommes et 45 % des femmes. Selon les mêmes sources, on compte 100 185 musulmans uniquement à Montréal.

⁴ Selon la Loi sur l'équité en matière d'emploi, font partie des minorités visibles « les personnes, autres que les Autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche ». Source : Statistique Canada : <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/dp-pd/hlt/97562/pages/page.cfm?Lang=F&Geo=CMA&Code=01&Table=1&Data=Count&StartRec=1&Sort=2&Display=Page>. (Consultée le 15 août 2010).

⁵ Statistiques Canada 2006. Produits de données/Portrait ethnoculturel du Canada /Population selon l'origine ethnique/ Canada province et territoire/chiffres pour les régions métropolitaines de recensement et les agglomérations de recensement. (Consultée le 15 août 2010).

⁶ Statistique Canada 2001/par thèmes/Religions au Canada/Faits saillants en tableaux/Québec/ tableau 6. La question sur la religion est posée chaque 10 ans, donc elle le sera en 2011. (Consultée le 16 août 2010).

Les données les plus récentes du *Bulletin statistique trimestriel sur l'immigration permanente au Québec* (MICC, 2009b) indiquent, pour le 1er trimestre 2009, que les immigrants issus d'Afrique du Nord forment 20,8 % de toute l'immigration québécoise pour cette année. En 2009, selon les données du MICC, le Maroc se classe en troisième position parmi les pays de provenance, avec 23 868 immigrants présents, après la France (30 356 immigrants présents) et l'Algérie (25 191 immigrants présents) (MICC, 2009a : 26). Dans la catégorie « personnes immigrantes », les immigrants maghrébins constituaient respectivement 0,49 % et 0,34 % de la population québécoise en 2006 (Statistique Canada 2008a et 2008b) et la quasi-totalité des immigrants originaires du Maroc et de l'Algérie au Canada, résidaient au Québec (82,2 % et 89,6 % respectivement).

En ce qui concerne l'agglomération de Montréal, le nombre d'immigrants du Maroc et de l'Algérie en 2006 s'élevait à 36 700 personnes et à 25 150 personnes respectivement (Statistiques Canada, 2006).

Les trois principaux pays de naissance des Arabes vivant au Québec sont, dans l'ordre, le Maroc (26,4 %), le Liban (22,1 %) et l'Algérie (20,1 %)⁷. Selon le Recensement de 2006, 33 560 personnes sont nées au Maroc et 29 515 personnes sont nées en Algérie.

En ce qui concerne l'origine ethnique de la population originaire du Maghreb et vivant au Québec⁸, nous présenterons les chiffres dans le tableau ci-dessous.

⁷ Statistique Canada/ Origine ethnique et minorités visibles, série « analyse », la mosaïque ethnoculturelle du Canada, Recensement de 2006 : provinces et territoires, Composition ethnoculturelle de la population selon le pays d'origine. En ligne : <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-562/pdf/97-562-XIF2006001.pdf>. (Consultée le 16 août 2010).

⁸ Recensement de 2006 : Produits de données-Tableaux thématiques-Origine ethnique(247), réponses uniques et multiples pour origine ethnique (3) et sexe (3) pour la population, pour le Canada, les provinces, les territoires, les régions métropolitaines de recensement et les agglomérations de recensement.

Selon Statistique Canada 2006, sur les 80 330 personnes originaires du Maghreb, 36 625 sont des femmes. Nous nous intéresserons à trois origines ethniques déclarées : marocaine, algérienne et berbère. Soulignons que nous n'avons retenu que les statistiques concernant les réponses uniques puisque certains répondants ont donné plus d'une réponse concernant leur origine ethnique.

Tableau 1.1

Origine ethnique de la population maghrébine au Québec

	Marocaine		Algérienne		Berbère	
Nombre total	36 700	0.49 %	25 150	0.34 %	13 420	0.34 %
Nombre de	17 125	46.7 %	11 710	32 %	5 395	40.2 %

Source : Statistiques Canada 2006 , 2008a et 2008b.

En ce qui concerne le statut des générations⁹, pour l'agglomération de Montréal, nous présenterons les résultats des statistiques dans le tableau suivant :

Tableau 1.2

Statut des générations pour la population originaire du Maghreb,
agglomération de Montréal

	Total	Femmes	1 ^{ère} génération		2 ^{ème} génération		3 ^{ème} génération	
			femmes		femmes		femmes	
Marocain	40 710	18 025	36 455	15 920	3765	1850	490	255
Algérien	12 235	5440	11 540	5095	545	255	150	85
Berbère	7115	3045	6955	2945	125	80	40	20

Source : Statistiques Canada 2006¹⁰

⁹ Selon le Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles (MICC), « On entend par première génération, les personnes nées à l'étranger. La deuxième génération regroupe les personnes nées au Canada dont au moins un des deux parents est né à l'étranger. La population de troisième génération et plus regroupe toutes les autres personnes nées au Canada dont les deux parents sont aussi nés au Canada». Caractéristiques de la population des Communautés Culturelles. 2006, p.7.

1.3 La représentation de l'Islam et des musulmans dans la société québécoise

Selon Daher, « un des grands problèmes qui entravent les liens entre les Québécois non musulmans et les Québécois de religion musulmane est l'image de ces derniers qui est véhiculée dans la société » (2003 : 8). Plusieurs chercheurs s'entendent pour affirmer que les attentats du 11 septembre 2001 aux États-Unis ont induit un climat propice au renforcement de pratiques discriminatoires envers les arabo-musulmans dans de nombreux pays occidentaux (Renaud et *al.*, 2002; Vatz-Laaroussi, 2002; Helly, 2004). Certains chercheurs ont analysé l'évolution négative des perceptions des musulmans dans l'opinion publique et dans la couverture médiatique. Ces perceptions opposent souvent, de manière stéréotypée, les communautés musulmanes arabes et l'Occident qui valorise la séparation de l'État et de l'Église ainsi que l'égalité entre les sexes (Helly, 2002, 2004; Marhraoui, 2005). La « crise des accommodements raisonnables » de 2006-2007 témoigne largement des différentes représentations sociales et discours d'opinion sur ce sujet (Potvin 2008b).

1.4 Intégration de la population musulmane et maghrébine dans la société québécoise

En ce qui concerne l'intégration sociale et culturelle des familles provenant des pays musulmans en général, de la famille maghrébine en particulier, l'immigration est une expérience fondamentale qui implique des continuités et des ruptures à l'égard des codes et des pratiques culturelles dont la personne immigrante

¹⁰ Recensement de 2006 : Produits de données-Tableaux thématiques-Origine ethnique (247), statut des générations (4), réponses uniques et multiples pour origine ethnique (3) et sexe (3) pour la population de 15 ans et plus, pour le Canada, les provinces, les territoires, les divisions de recensement et les subdivisions de recensement. Recensement pour Montréal.

est porteuse. Ces continuités et ces ruptures se définissent dans un espace de différenciation culturelle dans lequel l'immigrant tente de maintenir sa propre identité et de s'adapter à son nouvel environnement social, économique et culturel (Kanouté, 2002b). Être immigrant revient à être souvent locuteur d'une langue qui passe de majoritaire à minoritaire et à voir son statut social changer. Ces familles perdent leurs repères et leurs réseaux sociaux et peuvent être amenées à vivre un choc identitaire et culturel à leur arrivée au Canada. Ceci peut susciter des incompréhensions, des malaises ou des conflits entre les familles et l'école. Selon plusieurs chercheurs (Berry, 1997; Camilleri, 1989; Kanouté 2002b), l'immigrant entre dans des processus d'adaptation, d'acculturation et de modification de ses repères et valeurs, dans un nouveau contexte culturel. De ce fait, l'explication de la réussite scolaire des enfants ne se limite pas à l'effet-école (curriculum, culture, pratiques et acteurs) mais inclut le capital social et culturel de la famille de l'enfant. Ce capital regroupe un ensemble de ressources : le niveau d'instruction des parents, la structure familiale, les ressources autour des parents, leurs projets et la relation des parents avec l'école (Bankston, 2004). Bruneaud (2005), dans une étude sur les Maghrébins vivant en France, indique que la famille maghrébine est plurielle et se décline en des formes diversifiées qui se positionnent tout au long d'un continuum allant de la famille traditionnelle à la famille moderne. La position sur ce continuum se définit en fonction des pratiques et des représentations constitutives des identités qui s'ancrent sur trois pôles essentiels : la culture, la religion et la vie quotidienne. Chez ces familles, la question scolaire représente un enjeu capital.

Plusieurs facteurs d'adaptation peuvent donc favoriser ou non l'intégration. Les caractéristiques personnelles telles que l'âge, le sexe, le niveau d'éducation, le statut social ainsi que les facteurs psychologiques jouent un rôle important dans l'adaptation de l'immigrant dans son nouveau milieu. De ce fait, les profils de familles immigrantes d'origine maghrébine sont divers et complexes et sont

principalement liés à trois contextes : la pré-migration, la migration et l'établissement dans le pays d'accueil. Ces familles immigrantes sont arrivées au Québec soit en tant que travailleurs autonomes, soit à travers la réunification familiale ou par voie humanitaire, et leur expérience migratoire et d'adaptation va varier selon la catégorie d'immigrant à laquelle ils appartiennent. De nouveaux facteurs d'adaptation surviennent dans la société d'accueil. Ils constituent de véritables défis pour la famille immigrante, dont l'adaptation à des valeurs familiales nouvelles, les changements de rôles et les relations parents-enfants et parents-école. Les changements de valeurs concernent le rôle traditionnel de la famille dans le pays d'origine, les rapports entretenus entre les hommes et les femmes au sein de la famille traditionnelle et les rapports familles-école.

Certains auteurs soulignent que l'Islam devient parfois un pôle rassembleur pour les musulmans dans le contexte d'immigration, même parmi ceux qui n'étaient pas ou peu pratiquants dans leur pays d'origine (Belhassen-Maalaoui, 2008). Les institutions religieuses telles que les mosquées, les écoles, les centres islamiques agissent parfois comme repère identitaire stable lorsque de nombreux autres repères changent dans le processus d'adaptation. Cette identité peut se cristalliser si l'individu se sent rejeté ou discriminé (Daher, 2003 ; Helly, 2007).

Les Maghrébins au Québec appartiennent en majorité à la culture arabo-islamique. Cependant, certains d'entre eux s'identifient à la culture berbère (essentiellement ceux d'Algérie et du Maroc). Une grande majorité des immigrants algériens sont des Berbères Kabyles¹¹. Selon Daher (2003), dans le rapport sur le rapport à l'Islam chez les musulmans francophones de Montréal, les liens de sociabilité sont consolidés au sein d'associations communautaires.

¹¹ La Kabylie est une région historique et ethnolinguistique fortement homogène située dans le nord de l'Algérie (source : Wikipédia).

En ce qui concerne les difficultés d'intégration économique, des études ont montré que les chercheurs d'emploi appartenant à une minorité visible sont parfois discriminés, dès la première phase du recrutement, sur la base d'un nom à consonance étrangère ou lors de l'entrevue (Lenoir-Achdjian, Arcand, Helly, Drainville et Vatz-Laaroussi, 2009). Selon ces chercheurs, la présence en emploi serait influencée par la couleur de la peau, par la région de provenance et par la religion. La probabilité de trouver un emploi pour les femmes d'une minorité visible est plus grande que pour les hommes. Cependant, ces dernières demeurent défavorisées par rapport aux hommes en termes de revenu d'emploi, indépendamment de leur pays d'origine (Boudarbat et Boulet, 2007). Statistique Canada (2006) signalait que si 21 % des femmes, âgées de 15 ans et plus et appartenant à une minorité arabe, détenaient en 2001 un diplôme universitaire (comparativement à 14 % des femmes n'appartenant pas à une minorité visible), elles étaient tout de même moins susceptibles d'être employées que leurs consœurs n'appartenant pas à une minorité visible. De plus, celles occupant un emploi étaient bien souvent moins rémunérées que les autres travailleuses.

Selon Renaud et Goldmann (2005), bien que les personnes d'origine arabo-musulmane vivent de gros problèmes au niveau de l'emploi, la représentation négative de l'Islam n'expliquerait qu'en partie la mise à l'écart des arabo-musulmans du marché de l'emploi canadien puisque les événements du 11 septembre 2001, en affectant l'ensemble des économies nationales en Occident, ont contribué à augmenter les difficultés d'insertion de tous les nouveaux venus sur le marché du travail, qu'ils soient immigrants ou natifs du Québec. En ce qui concerne la population maghrébine au Québec, Vatz-Laaroussi (2008) a montré qu'en 2007, et au regard de la seule variable religion, le taux de chômage chez les citoyens de foi musulmane, toutes origines confondues, âgés entre 25 et 44 ans, avait atteint 25 % contre 8 % dans le reste de la population, et ce, malgré un taux de diplômés de

l'université qui était de 37 %. L'étude longitudinale de Renaud et *al.* (2002), a révélé que parmi les travailleurs sélectionnés, arrivés au Québec en 1989 et interrogés à plusieurs reprises entre 1990 et 2000, les Maghrébins étaient parmi ceux éprouvant le plus de difficultés à occuper un emploi au début de leur séjour.

1.5 Les femmes issues de l'immigration maghrébine dans la société québécoise

Tout comme les hommes, les femmes maghrébines arrivent essentiellement au Canada dans la catégorie des travailleurs indépendants. Elles sont parfois elles-mêmes porteuses de ce statut, mais arrivent dans la majorité des cas comme conjointes du candidat sélectionné. Comme la majorité des immigrants, ces femmes sont jeunes. Elles arrivent, le plus souvent, en couple avec de jeunes enfants. Elles suivent aussi les grandes tendances de l'immigration au Québec en ce qui concerne leur niveau de scolarité, qui s'avère élevé du fait de la politique « sélective » au Canada et au Québec, qui favorise les immigrants qualifiés et scolarisés.

Les stratégies mises en œuvre par les familles maghrébines pour s'insérer dans un nouveau milieu de vie sont très souvent portées par les femmes. Elles sont particulièrement engagées dans la mise en place de réseaux informels et dans les médiations de la famille avec les institutions de la société d'accueil, dont l'école et les services de santé. Pourtant, l'une des limites des politiques québécoise et canadienne, visant à accueillir et retenir les immigrants dans la région et la province où ils s'installent, est le manque de prise en compte de la situation et du statut des femmes, conjointes ou parfois cheffes de familles monoparentales. Selon Vatz-Laaroussi et *al.* (2007), les politiques fédérales, provinciales et locales s'articulant autour de l'accueil, de l'adaptation et de l'employabilité ne prennent souvent en compte que le conjoint, sans ouvrir la voie à la conjointe. Aucun des programmes du Ministère de

l'Immigration et des Communautés Culturelles n'est fondé sur une approche différenciée selon les sexes.

Selon une étude récente de Chicha (2009) sur la déqualification des femmes immigrées hautement qualifiées vivant à Montréal, dont les femmes maghrébines, faisant partie des minorités visibles, ces femmes affichent un taux de déqualification atteignant 44 % en 2006. « Après plus de cinq ans de séjour, ce taux demeure quand même à 34 % » (Chicha, 2009 : 23).

Selon Vatz-Laaroussi (2008), qui s'est penchée sur l'insertion professionnelle des femmes maghrébines, cette insertion serait en lien direct avec celle de leurs conjoints, car dans la grande majorité des cas, « les deux conjoints vont prioriser l'entrée en emploi rapide de l'un ou l'autre des membres du couple pour apporter un revenu minimum à la famille » (2008 :12). Dans cette étude, la chercheure souligne que de nombreuses femmes portant le foulard islamique mentionnent des difficultés grandissantes à trouver un emploi. Certains obstacles rencontrés par les femmes maghrébines, comme la non-reconnaissance des diplômes ou de l'expérience hors Québec, sont partagés par les hommes maghrébins à divers degrés. Mais elles rencontrent également d'autres obstacles en lien avec des discriminations de genre, liées à des stéréotypes attribués aux femmes, notamment ceux liés à la représentation des femmes arabes et musulmanes dans l'imaginaire occidental. Au Québec, le stéréotype de « la femme victime du patriarcat » des sociétés maghrébines est très vivace (Locoh et Pueh, 2008). Elles sont souvent vues comme étant des victimes de leur culture d'origine et de la tradition.

Vatz-Laaroussi (2008) a recensé trois profils d'insertion en emploi dans son échantillon de 100 femmes maghrébines¹².

¹² Les entretiens individuels étaient centrés sur le récit de trajectoires de vie des femmes, de leurs conjoints, de leurs enfants et de leurs familles.

Le premier profil touche les femmes de niveau scolaire élevé, qui s'inséreront assez rapidement dans un emploi déqualifié. Elles semblent accepter plus que les conjoints des emplois en usine ou dans les commerces. Dans ces cas, très souvent, le conjoint reprend des études universitaires qui représentent un coût important pour la famille. La répartition des rôles va donc changer, puisque traditionnellement, l'homme est le principal pourvoyeur économique de la famille. Mais l'engagement financier de la femme est souvent perçu comme indispensable pour permettre au mari de poursuivre ses études.

Le deuxième profil est celui des femmes de niveau scolaire élevé qui, confrontées à la réalité du marché de l'emploi québécois, décident à leur arrivée, de rester au foyer pour s'occuper de leurs jeunes enfants. Certaines décideront ensuite, en accord avec leur conjoint, de reprendre elles-mêmes des études universitaires québécoises en espérant ainsi obtenir un diplôme qui leur ouvrira les portes de l'emploi.

Le troisième profil est celui des femmes maghrébines ayant un niveau scolaire peu élevé (fin de secondaire pour la plupart) et le plus souvent accompagnées d'un conjoint très scolarisé. C'est le cas aussi des jeunes épouses qui arrivent du Maghreb parrainées par leur conjoint. Celui-ci installé au Québec depuis quelques années, a déjà expérimenté certains obstacles à l'insertion socioprofessionnelle. Ces femmes vont en général accepter des postes peu qualifiés, dans l'objectif d'assurer la survie de la famille. Elles seraient souvent orientées vers des formations professionnelles de niveau secondaire.

Selon Vatz-Laaroussi, un quatrième cas de figure peut survenir (2008 : 15). Quelques années après l'arrivée au Québec, malgré un retour aux études et un

investissement économique important, le conjoint n'accède pas à un emploi qualifié, un sentiment d'impuissance et de perte de contrôle émerge parfois. Des conflits avec les enfants et dans le couple surgiraient et donneraient lieu à des situations de violence familiale. Il arrive que le couple se sépare. Ceci placerait les femmes en situation de cheffes de famille monoparentale, dans un contexte où elles bénéficieraient de peu d'aide familiale, en raison de l'éloignement de la famille élargie. Ces femmes tenteraient alors de trouver un emploi déqualifié pour faire vivre leurs enfants. Après plusieurs années, certaines arriveraient à élargir leur réseau social au Québec et exerceraient parfois un retour aux études. Vatz-Laaroussi souligne que ces femmes disposeraient de plus de facteurs de résilience que leur conjoint face aux différents obstacles rencontrés. Elles arriveraient à mettre en œuvre des stratégies à long terme et à vivre moins difficilement les premières expériences de déqualification. Cette résistance des femmes pourrait être liée à leur histoire personnelle et à leurs réseaux souvent plus larges que celui des hommes, mais aussi à leurs stratégies de « débrouillardise » déjà mises en œuvre dans la société d'origine. Elles feraient usage d'autres stratégies pour remplir les fonctions sociales qu'elles ne peuvent pas atteindre au travers de leur insertion dans l'emploi. Plusieurs d'entre elles utiliseraient leurs liens transnationaux pour construire leurs stratégies d'insertion, pour elles-mêmes et leur famille. Elles tisseraient davantage de liens qui leur permettraient de se sentir exister au travers de leur identité multiple en discutant de leurs projets avec leurs familles et leurs amis dans le pays d'origine.

C'est aussi dans les réseaux transnationaux qu'elles vont pouvoir assumer les fonctions de transmission de leur vision de l'éducation et leur rôle de mère.

Une étude de Lenoir-Achdjian et *al.*, (2008) sur l'insertion professionnelle des immigrants nés au Maghreb¹³, montre que les intervenants des organismes visant l'employabilité, ainsi que les employeurs au Québec rencontrés dans cette étude, les identifient particulièrement comme des personnes « souples » et « adaptables ». C'est l'une des raisons qui pourrait expliquer pourquoi les employeurs québécois auraient tendance à embaucher davantage les femmes que les hommes maghrébins. L'homme serait perçu comme étant plus critique, moins adaptable et finalement plus menaçant. Selon diverses études, ces perceptions existent aussi largement en France (Eid, 2007; Guenif-Souilamas, 2007; Santelli, 2007). Cela faciliterait donc l'intégration des femmes maghrébines dans l'emploi puisqu'elles accepteraient mieux que leur conjoint les déqualifications liées à l'immigration.

L'intégration des femmes immigrantes à la société d'accueil c'est aussi parvenir à maintenir la survie de la cellule familiale. Une étude en 2005 sur la conciliation emploi-famille et l'intégration professionnelle des femmes immigrantes scolarisées menée par Normand et Tremblay¹⁴ indique que l'intégration des femmes dans la société d'accueil passe par une conciliation emploi-famille. L'immigration va contraindre les couples à renégocier leur structure conjugale. La famille devient un projet à plusieurs dimensions dans lequel plusieurs facteurs doivent être considérés : les aspects culturels, religieux, sociaux, politiques, idéologiques et économiques.

¹³ Les entrevues semi-dirigées ont été réalisées auprès de 22 Maghrébins arrivés au Québec après septembre 2001 et en recherche d'emploi et de 15 intervenants qui ont tous été rencontrés au Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration.

¹⁴ Cette recherche exploratoire a porté sur trois groupes de femmes immigrantes arrivant du Maghreb, d'Amérique latine et d'Afrique subsaharienne francophone.

1.6 Rapports des familles immigrantes à l'école québécoise

1.6.1 Modèles de collaboration familles immigrantes-école

Dans cette partie, nous allons situer les différents obstacles rencontrés par ces familles dans leurs rapports avec l'école québécoise. Ceci nous aidera, dans notre analyse ultérieure, à mieux analyser les représentations des participantes de l'école québécoise et leur vision de l'éducation en général.

En plus de vivre les conditions inhérentes à leur parcours migratoire, les familles immigrantes sont soumises à une attente sociale forte portée par le monde scolaire. Leur participation aux instances scolaires est perçue et analysée comme un indice de leur insertion à la société dominante et une adhésion aux valeurs de cette société. Les rapports entre les familles et l'école se construisent à travers des stratégies mises en œuvre, d'une part par l'institution scolaire dans ses processus de scolarisation et de partenariat, d'autre part, par les familles dans les usages qu'elles font du système éducatif (Vatz-Laaroussi, 1996).

Selon une étude déjà ancienne (Mc Andrew, 1988), certains facteurs rendent les contacts école-familles immigrantes plus aisés pour certaines communautés. Ces facteurs sont, dans l'ensemble :

- la grande valorisation de l'éducation et de son importance par les parents,
- la grande confiance à l'égard de l'école et du professionnalisme de son personnel,
- le lien positif entre certaines valeurs véhiculées par la culture d'origine et la réalisation des objectifs de l'école,
- l'attitude favorable et même l'engagement de certaines communautés à l'égard du français,
- l'excellent soutien pédagogique offert par les parents de certains groupes.

Benoît et *al.* (2008), dans leur étude sur les relations parents immigrants-école dans l'espace montréalais, ont souligné l'existence de différents types parentaux. Selon ces auteurs, ceci dépendrait essentiellement de la classe sociale et du niveau de scolarité. Ces chercheurs soulignent que « parmi les problèmes les plus communément identifiés par les enseignants et les parents, on retrouve : les difficultés de communication liées à l'absence d'interprète ou à l'analphabétisme des parents, les conflits de valeurs, l'école prônant l'autonomie alors que la famille souhaite plutôt la conformité aux normes de la communauté » (2008 : 314). Selon Hohl (1994), pour de nombreux parents immigrants, la mission de scolarisation prévaudrait nettement sur la socialisation à l'école. Ces parents valoriseraient la réussite scolaire et la tiendrait pour garante de la réussite de l'avenir de leur enfant, voire de la réussite de leur propre processus d'intégration. En effet, ce n'est qu'à travers elle que semble se réaliser le projet familial d'intégration de l'enfant à la société d'accueil.

À partir de regards croisés des enseignants, des parents, des enfants et des « intermédiaires » communautaires, Vatz-Laaroussi et *al.* (2005), ont identifié six « modèles » ou types de collaboration familles-école qui favorisent ou font obstacle à la réussite scolaire des enfants¹⁵.

Le premier modèle de leur typologie concerne en particulier les réfugiés et familles socio-économiquement défavorisées possédant un faible niveau de scolarité. C'est le modèle de « l'implication assignée » dans lequel l'école assure les fonctions d'éducation, de socialisation et d'instruction. Les familles sont vues comme culturellement étrangères et l'école se donne une fonction d'intégration des enfants,

¹⁵ L'échantillon était formé de groupes focus (4 groupes parents, 4 groupes jeunes et 4 groupes scolaires) ainsi que de 30 Autochtones et 30 jeunes immigrants d'origines variées, à Sherbrooke, Montréal et Québec.

et par là de leurs parents. Selon les chercheurs, l'origine ethnique aurait peu d'influence sur ce modèle.

Le deuxième modèle ou type de collaboration familles immigrantes-école, est qualifié par les chercheurs de « collaboration partenariale ». Ce modèle se met en œuvre lorsque les parents, par leur niveau scolaire et leur statut socio-économique, se sentent à statut égal avec les intervenants du système scolaire québécois. L'école cherche à donner aux familles une place valorisée pour l'éducation des enfants. Les familles et l'école se partagent les fonctions d'éducation, de socialisation et d'instruction.

Un troisième modèle repose sur « la collaboration avec espace de médiation ». Il concerne les familles allophones (immigrants et réfugiés des pays non francophones comme ceux d'Amérique latine ou d'Asie) qui ont un faible niveau d'instruction dans leur langue d'origine et des ressources financières limitées dans la société d'accueil. La question de la langue d'origine et le niveau scolaire des parents poussent ces derniers à rechercher des agents de médiation. Les organismes communautaires, les associations ethniques, familiales ou de quartier assurent la médiation. Ce milieu est aussi investi par les programmes publics d'aide aux familles de milieux défavorisés.

Le quatrième modèle touche les parents, ayant un faible statut économique et une distance culturelle et linguistique avec le milieu scolaire francophone. C'est le modèle de « collaboration distance assumée », dans lequel la communauté ethnique et religieuse agit comme support aux parents, dans l'encadrement scolaire et social des enfants.

Le cinquième type de collaboration familles immigrantes-école est la « collaboration fusionnelle ». Ce modèle semble celui des familles réfugiées qui se reconstituent un réseau social au travers des contacts avec des membres de l'école. Il s'applique aussi

aux parents qui font un retour aux études et qui accordent dans leur vie personnelle une place importante à l'univers scolaire. Ce modèle décrit plus spécifiquement les familles qui ont un niveau socio-éducatif élevé et un statut socio-économique faible au Québec. Dans ce modèle, l'école sort de l'institution pour entrer dans la famille. Des interactions personnalisées permettent à l'école de remplir les fonctions d'éducation, de socialisation et d'instruction. Des relations sociales s'établissent et sont fondées sur la confiance mutuelle.

Le dernier modèle qualifié de « collaboration en quête de visibilité » reprend les principes du modèle de la collaboration avec espace de médiation ou encore celle de la distance assumée. Ce modèle se retrouve plutôt en région et a pour but d'aider les jeunes dont les familles n'ont pas de place reconnue dans la société d'accueil. Ce modèle s'applique aux familles nouvellement arrivées, allophones, réfugiées ou immigrants de la catégorie des travailleurs indépendants.

Cette typologie permet de montrer que les acteurs scolaires doivent rejeter toute interprétation culturaliste sur les attitudes et les comportements des familles immigrantes, en raison de la variété des types de rapports école-familles immigrantes qui existent. Selon ces chercheurs, l'école devrait plutôt se pencher sur l'analyse du parcours des familles immigrantes afin de mieux saisir les raisons pour lesquelles elles développent tel ou tel type de rapport à l'école. D'autre part, les chercheurs ajoutent que l'élément clef de l'émergence de ces modèles est le niveau scolaire des parents. Plus le niveau scolaire est bas, plus le recours à la médiation des organismes est élevé. Plus le capital socioculturel est élevé (haut niveau de scolarité, forte expérience professionnelle dans le pays d'origine), plus le partenariat se structure en termes de connaissance et de reconnaissance réciproques. Ces modèles de collaboration familles-école montrent que la réussite scolaire des jeunes est liée à un contexte local, social et culturel plus large, dans lequel ils se mettent en œuvre.

1.6.2 Les principales sources de conflits

La dynamique motivationnelle du changement culturel pour les parents migrants influence les rapports que les familles établissent avec l'école. Par ailleurs, les dynamiques familiales des immigrants qui varient selon le parcours migratoire et le pays d'origine (Vatz-Laaroussi, 2001) vont aussi influencer ces rapports. Certaines recherches menées auprès de parents immigrants, dont celle de Hohl (1994), indiquent que certains parents qu'elle a rencontrés, particulièrement ceux originaires d'Afrique et d'Asie, considèrent l'école québécoise comme étant trop « laxiste » et reprochent aux enseignants leur manque d'autorité face aux élèves. Pour la plupart, la sévérité est une obligation pour « asseoir son autorité » comme parent ou enseignant et l'obéissance est une condition de réussite pour l'enfant. Pour certains parents immigrants, les punitions corporelles font partie d'une bonne éducation (Mc Andrew, 1988). Pour ces parents, la mission de scolarisation doit prévaloir sur les autres missions de l'école. Hohl (1996) constate que les visées socialisatrices sont si fortement intériorisées par les enseignants en tant que catégorie de pensée et schème d'action, qu'elles passent pour une évidence pour les intervenants scolaires et ne sont que rarement explicitées aux parents immigrants. Par ailleurs, l'absence de prise en compte, voire l'incompréhension par le milieu scolaire du parcours migratoire et des transformations qui l'accompagnent, pourrait accroître les conflits de valeurs (Vatz-Laaroussi, Rachédi, 2002). Selon ces auteurs, un processus d'acculturation ou de stress psychologique, lié à l'immigration, accompagne souvent l'adaptation à leur nouvelle vie. Ce stress peut avoir d'importantes répercussions sur la santé mentale des personnes. Par conséquent, ceci peut rendre la mission d'éducation des parents, dans la société d'adoption, encore plus difficile, parce que les parents peuvent se sentir en dissonance cognitive. Il s'ensuit donc des malentendus à propos des pratiques respectives de l'école et des familles. Selon plusieurs études portant sur les

conflits de valeurs dans les rapports famille-école (Vatz-Laaroussi et *al.*, 2005; Hohl, 1996; Mc Andrew, 1995), ce différend tourne essentiellement autour de la question des droits des enfants et de l'égalité entre les hommes et les femmes. De même, les enjeux identitaires, entre la majorité francophone et les minorités ethniques, ont aussi été documentés dans la littérature sur les écoles québécoises, afin de montrer comment ils influencent la relation entre les parents immigrants, les enseignants et les administrateurs (Benoit et *al.*, 2008). Selon Benes et Dyotte (2001), le contexte démocratique et pluraliste dans lequel évolue le Québec offre un terrain favorable à la recherche d'adaptation et « d'accommodements raisonnables » dans les écoles. Cependant, les acteurs et décideurs scolaires seraient souvent perplexes quant aux suites à donner aux demandes d'exemption des normes institutionnelles provenant de parents, notamment celles reliées aux dimensions citées (les droits des enfants, les rapports homme-femme), mais aussi aux usages linguistiques ainsi qu'au respect de certaines prescriptions et pratiques religieuses.

1.6.3 La place des femmes maghrébines dans les rapports familles-école

Dans les rapports familles-école, c'est souvent la mère qui joue un rôle central comme intermédiaire entre l'école et la famille. Par ailleurs, la transmission de l'ethnicité, par les soins et pratiques du quotidien, passe largement par les mères (Juteau, 1999). Bien que des changements soient perceptibles, elles sont médiatrices de valeurs culturelles et de processus d'adaptation et d'acculturation pour apprendre à leurs enfants à vivre dans la société québécoise. La transmission des « valeurs » de la « culture d'origine » devient parfois difficile en contexte migratoire et peut affecter leurs regards sur l'éducation, dans un environnement où elles n'ont pas grandi.

L'importance des perceptions des familles à l'égard de l'école semble bien ressortir des études et des débats, mais peu a finalement été dit à propos de la manière

dont ces représentations se construisent et sont vécues. Très peu d'études ont été menées sur le rapport des femmes immigrantes maghrébines et musulmanes avec l'école québécoise, ni sur leurs représentations de l'éducation. Aucune étude n'a donné la parole à ces femmes pour connaître leurs représentations de l'école québécoise et tenter de comprendre si leurs stratégies éducatives, forgées en partie dans le cadre d'un autre contexte culturel et social, vont à l'encontre ou pas de celles de l'école québécoise. Pour cette raison, nous considérons cette étude comme novatrice.

Ceci nous a amenée à forger notre question de recherche de la manière suivante :

Quelles sont les représentations sociales des femmes musulmanes d'origine maghrébine à l'égard de l'éducation et de leurs rapports avec l'école au Québec en particulier?

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Notre revue de littérature a mis en évidence l'existence de plusieurs processus d'adaptation, de conflits de valeurs, de construction identitaire, et de transformations liés à l'immigration. Afin d'éclairer les représentations sociales des femmes musulmanes d'origine maghrébine de l'école québécoise, nous adopterons, dans notre démarche, une posture biographique pour décrire ce rapport à l'école dans l'histoire personnelle de ces femmes. Le cadre théorique de notre travail sera relié aux significations que l'acteur donne à l'objet de notre recherche, c'est-à-dire à ses représentations sociales de l'école et sa vision de l'éducation. Ceci nous permettra de respecter le caractère phénoménologique du paradigme de notre recherche. Nous tenterons de déterminer leurs représentations « d'hier » à « aujourd'hui » en retraçant leurs rapports à l'école avant et après leur arrivée au Québec. Les représentations étant influencées par l'expérience scolaire, le passé et le rang social des sujets, c'est donc autour de ce concept que se construit notre cadre théorique.

Afin de mieux cerner les types de rapports à l'école des sujets, nous nous référerons aux trois logiques de Dubet sur la représentation de l'école, sans pour autant en faire un cadre théorique. Rappelons-en les principales lignes :

- l'école considérée comme espace d'intégration normative suivant des règles et des codes de vie ;
- l'école vue comme un tremplin pour se faire une place dans la société, dans ce cas, la performance compte à tout prix ;
- le rôle éthique donné à l'école considéré essentiellement comme un espace réservé au plaisir d'apprendre.

Dans notre travail, nous verrons aussi s'il existe un lien théorique avec les modèles de collaboration école-familles immigrantes définis par Vatz-Laaroussi et *al.* (2005).

2.1 Le concept de représentation sociale

Nous aborderons les « regards », qui forment l'objet de notre étude, sous l'angle des « représentations ». La prise en compte du concept de représentation sociale nous permettra de comprendre les diverses façons avec lesquelles les femmes interviewées se représentent l'école et l'éducation dans le contexte québécois.

Plusieurs auteurs se sont intéressés au concept de représentation sociale (Moscovici, 1989; Abric, 1989; Jodelet, 1993; Danvers, 2003).

Nous avons retenu la définition du concept de représentation sociale de Jodelet (1989) car nous considérons qu'elle se rapproche le plus de notre objet d'étude :

C'est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et encourageant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social (...). On reconnaît généralement que les représentations sociales en tant que systèmes d'interprétation régissent nos relations au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales. De même interviennent-elles dans des processus aussi variés que la diffusion et l'assimilation des connaissances sociales, le développement individuel et collectif, la définition des identités personnelles et sociales, l'expression des groupes et les transformations sociales (1989 : 36-37).

Dans l'approche constructiviste, « la représentation constitue la fonction médiatrice entre le percept (produit de nos organes des sens) et le concept (idée générale et abstraite) » (Chappaz, 1993 : 30). Jodelet écrit : « les contenus de représentations agissent comme des “grilles de lectures”, et des “guides d'action” » (1993 : 22). Il apparaît que la réalité existe par et à travers « l'objectivation » qu'en

font les individus et la représentation est au cœur du processus d'objectivation des faits, qui se produisent indépendamment de notre volonté. Plusieurs chercheurs (Jodelet, 1993, Moscovici, 1989) ont souligné que les représentations sociales sont un produit de l'esprit humain qui recrée une image de son environnement perçu, afin de mieux agir sur celui-ci.

Sur ce point, Charaudeau écrit :

Les représentations, en tant qu'elles construisent une organisation du réel à travers des images mentales qui sont elles-mêmes portées par du discours ou d'autres manifestations comportementales des individus vivant en société, sont incluses dans le réel, voire sont données pour le réel lui-même. Elles s'appuient sur l'observation empirique de la pratique des échanges sociaux et fabriquent un discours de justification de ceux-ci qui met en place un système de valeurs, lequel est érigé en référence (2005 : 33).

De ce fait, la représentation donnerait une image, un cadre structurant pour la personne. Cette image serait variable en fonction de son milieu de vie. À ce sujet, Abric explique : « *la représentation fonctionne comme un système d'interprétation de la réalité qui régit les relations des individus à leur environnement physique et social, elle va déterminer leurs comportements ou leurs pratiques* » (Abric, 2001 : 13).

Les représentations sociales se construisent dans un contexte sociohistorique et constituent des repères dans ce contexte. Elles interviendraient dans de nombreuses activités cognitives et à ce titre elles joueraient un rôle essentiel dans le comportement du sujet. Jodelet souligne à ce propos :

On reconnaît généralement que les représentations sociales, en tant que systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales. De même interviennent-elles dans des processus aussi variés que la diffusion et l'assimilation des connaissances, le développement individuel et collectif, la définition des identités personnelles et sociales, l'expression des groupes et les transformations sociales (1989 : 36).

Il apparaît que par ce processus l'individu réaménagerait la réalité dans le sens de ses désirs, afin de rétablir la cohérence interne de ses représentations. La force des représentations permettrait à l'individu de conserver son équilibre psychique en réduisant la dissonance cognitive. Ainsi, à la fois processus et produit, les représentations sociales interviennent à différents niveaux des activités humaines. Elles permettent d'aborder les aspects cognitifs et sociaux suivants :

- La relation de l'individu avec l'action : Les représentations procèdent en tant que filtre de la réalité en fonction du contexte, afin de déterminer les comportements du sujet (Abric, 2003). Elles sont prescriptives du comportement car elles constituent le système de références du sujet. Les représentations sociales dictent ce qui est juste ou non et de cette fonction de prescription des actes, découle la fonction justificatrice de ceux-ci.
- La relation entre l'individu et le monde : Les représentations sociales ont une fonction identitaire car elles contribuent à la constitution et au maintien de l'identité du groupe. Elles permettent à l'individu de rendre une réalité plus cohérente, avec un système de valeurs et de diffuser cette connaissance de la réalité dans un cadre admis et compris par les autres membres du groupe. Les membres du même groupe partagent un système de pensées et une valorisation de celui-ci par rapport aux autres groupes sociaux. En tant que déterminant de l'action et en tant que fondement des relations intergroupes, les représentations ont donc une fonction essentielle dans la dynamique sociale (Abric, 2003).

Selon plusieurs chercheurs (Clenet, 1998 ; Jodelet, 1989 et Mannoni, 1998), le concept de représentation sociale se décline en plusieurs concepts dérivés dont les principaux sont les représentations individuelles et collectives ou sociales. Les représentations individuelles désignent le produit des différentes interactions que peut avoir l'individu avec son environnement physique, social et culturel. Ces

interactions fondent le cadre référentiel de l'individu qui lui faciliterait son adaptation à son milieu de vie : « *Les représentations individuelles sont fondées sur des expériences singulières et sont construites de manière tout autant singulière dans un environnement qui devient alors singulier* » (Clenet, 1998 : 8).

Mannoni les définit comme des représentations mentales permettant de donner signification à des situations rencontrées à partir d'un répertoire de connaissances et d'informations emmagasinées :

Les représentations individuelles sont des représentations mentales qui dans la plupart des cas, sont orientées par les préoccupations praxéologiques du sujet. Elles sont utilisées par celui-ci pour organiser et planifier son action, participent aux projets comme à leur exécution et se trouvent en permanence dirigées par une intention pragmatique (1998 : 10).

En ce qui concerne les représentations collectives, elles désignent les représentations partagées par un groupe social en termes de contenu essentiellement. Denis explique : « *Ces représentations comportent une spécificité individuelle mais également un noyau commun partagé par la plupart des esprits humains participant de la même culture* » (1993 : 18). Les représentations collectives servent à définir des modes de pensée communs (autour de normes, de mythes et d'objectifs) qui règlent et légitiment les comportements au sein du groupe. Denis souligne que la notion de représentations collectives insiste sur leur spécificité pour le groupe qui les élabore et les partage. Elles traduisent la manière dont un groupe ou une organisation sociale se pensent dans leurs interactions, leurs rapports avec les objets (physiques-sociaux) qui les affectent.

Quant à la notion de représentation sociale, plus récente, elle repose sur les travaux de Moscovici qui s'est intéressé aux représentations comme interactions entre individus et/ou groupes. Ce terme désigne les représentations étudiées dans leur dynamique, leur élaboration, leurs évolutions plus que dans leur contenu. E lles

intègrent à la fois des aspects collectifs et individuels. Selon Jodelet, « *c'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* » (1989 : 36). Sur ce point, Moscovici souligne :

Les représentations sociales doivent être étudiées en articulant éléments affectifs, mentaux et sociaux et en intégrant à côté de la cognition, du langage et de la communication, la prise en compte des rapports sociaux qui affectent les représentations et la réalité matérielle, sociale et idéelle sur lesquelles elles ont à intervenir (1989 : 41).

Il apparaît donc, par ces définitions que les représentations sociales interviennent dans de nombreuses activités cognitives de l'individu et à ce titre elles jouent un rôle essentiel dans son comportement. La prise en compte de ce concept permet de comprendre les individus et les groupes en analysant la façon dont ils se représentent eux-mêmes, les autres et le monde. Bourdieu (1980) avait montré avec le concept d'Habitus, comment les représentations, porteuses de sens, médiatisent et orientent les rapports des individus à leur environnement, mais aussi leurs actions (conduites et pratiques) et les justifications qu'ils en donnent. Ceci s'applique parfaitement à l'objet de notre étude.

Les représentations sociales sont ancrées dans un contexte socioculturel. Par notre façon d'agir, nous intériorisons un univers normalisé. Dubet et Martuccelli (1996a, 1996b) ainsi que Lahire (1995), qui se sont intéressés aux rapports à l'école des parents de classes populaires et moyennes en France, ont mis de l'avant la question du capital culturel, et plus précisément la dimension identitaire qu'il comporte, comme étant un facteur déterminant de la représentation de l'école qu'ont les parents et les enfants de la classe populaire.

Les règles sociales sont souvent très différentes d'une société à l'autre et font partie des éléments culturels. Intérioriser de nouveaux repères, c'est aussi

déconstruire des concepts déjà bien intériorisés. À travers le processus migratoire, les représentations de l'avant et de l'après migration peuvent générer des situations de dissonance cognitive ayant des impacts affectifs et comportementaux. En changeant de contexte, la personne immigrante peut se retrouver dans une situation où les repères culturels ne sont plus les mêmes ou perdent de leur pertinence sociale ou pratique. Par l'intériorisation de nouveaux schèmes et codes culturels, les représentations peuvent être amenées à changer. Les représentations sont tributaires des rapports sociaux minoritaires et majoritaires dans une société. Elles fournissent des outils conceptuels pour poser un regard critique sur son vécu. L'analyse des représentations sociales, considérées comme forme d'expression sociale et culturelle, permet d'éclairer et de mettre à jour des phénomènes sociaux plus profonds : « *L'objectif n'est pas tant les représentations en-soi, mais ce qu'elles peuvent nous apprendre sur la société* » (Arcand, 2003 : 49). Cette approche nous semble pertinente pour notre recherche car elle touche à la dimension critique des représentations sociales.

Les processus d'adaptation, d'intégration et d'acculturation

Les représentations sociales sont ancrées dans un contexte mais lorsque l'individu change de pays, les repères socioculturels ne sont plus les mêmes. Selon Abou, « la trajectoire que les immigrants sont appelés à effectuer dans le pays récepteur recouvrent trois processus distinct qui se déroulent spontanément, mais à des rythmes différents, à trois niveaux du réel : ce sont les processus d'adaptation, d'intégration et d'acculturation » (1988 : 2).

Selon Legault et Fronteau (2008), la notion d'adaptation renvoie aux mécanismes que l'individu utilise pour être en mesure de vivre avec un groupe. Elle renvoie à un processus d'interaction entre l'individu et le milieu social plus large ou il

se trouve. C'est un processus où l'individu modifie ses attitudes et son comportement afin de s'insérer dans ce milieu social. Dans ce processus d'adaptation, la perte des schèmes de référence favorise l'émergence de nouvelles conduites.

Selon ces mêmes chercheurs, l'intégration exige une adaptation à l'ensemble des dimensions de la vie collective et de la société d'accueil. L'intégration touche toutes les dimensions de la vie individuelle qui sont reliées à celles de la vie collective. Ainsi les succès atteints ou les obstacles rencontrés dans l'une constituent des conditions facilitantes ou inhibitrices dans l'autre. L'immigrant devra relever des défis pour parvenir à une intégration personnelle familiale et socioéconomique. L'expérience acquise au fil du temps incite l'individu à se mettre dans une position où il devra faire preuve d'une certaine ouverture. Mais des situations d'incompréhension peuvent se traduire par un choc culturel qui est une réponse psychologique et psychosomatique aux expositions à un environnement non familier. Ainsi, le rapport à l'école est différent de celui qu'avait l'immigrant dans son pays d'origine. Dans cette phase de confrontation, le problème de l'identité refait surface. Ce choc est provoqué par la peur de ne pas voir son identité reconnue et par la peur de perdre sa propre identité. Le tiraillement entre deux cultures fait que la personne navigue alors entre l'une et l'autre. L'intégration affecte également l'ensemble de la structure familiale de l'immigrant. Des changements sont à envisager tout d'abord dans les relations de couple. Les rôles traditionnels peuvent être remis en cause, en raison de nouveaux modèles de rapports homme-femme et de nouvelles opportunités où la femme peut être exposée à une possible émancipation. Des changements sont alors à envisager dans les modes d'éducation des enfants au sein de la famille. Les parents ne bénéficient plus de l'aide de la famille élargie. Et les parents doivent confronter les modes d'éducation qu'ils privilégient à ceux de la société d'accueil.

Le troisième processus est l'acculturation. Plusieurs chercheurs se sont intéressés à ce processus qui n'est jamais complètement achevé: Abou (1988, 1981), Mucchielli (1992), Berry (1997). Giraud (1995) souligne que l'acculturation a un double caractère : elle est, d'une part, une déculturation par le fait d'une imposition et, d'autre part, une création de réalités inédites résultant de la réorganisation de formes anciennes et de l'avènement de nouvelles configurations culturelles liées au contact et aux changements que ce processus génère.

Pour Abou, le processus d'acculturation désigne « l'ensemble des interférences culturelles que les immigrés et leurs enfants subissent à tous les niveaux de l'adaptation et de l'intégration, par suite de la confrontation constante de leur culture d'origine avec celle de la société d'accueil » (1988 : 4).

Selon Legault et Fronteneau, ces trois processus semblent évoluer simultanément : « l'adaptation se fait de façon abrupte et directe, tandis que l'intégration et l'acculturation se développent plus subtilement et lentement. » (2008 : 63)

Dans l'analyse de nos données, nous tenterons de montrer comment le concept de représentation sociale inclut ces trois processus (que nous essaierons de retracer) et nous tenterons de savoir s'ils influencent le rapport des participantes à l'école québécoise.

Les rapports intergénérationnels

Lors de leur arrivée au Québec, les nouveaux immigrants cherchent à s'intégrer à la société qui les accueille en préservant le plus possible leur attachement à leur langue, à leurs traditions et à leur religion. Mais leurs enfants, nés ou arrivés très jeunes influencés par le contexte socio-économique et culturel de leur nouveau milieu de vie peuvent parfois développer une certaine réticence vis-à-vis des valeurs

culturelles et religieuses de leurs parents (Potvin, Eid et Venel, 2007). Ainsi, entre les générations un fossé et une incompréhension peuvent s'installer entre les jeunes et leurs parents qui éprouvent de la difficulté à transmettre à leurs enfants une partie de leurs repères culturels. Dans notre travail, nous nous intéresserons aux rapports intergénérationnels sous l'angle de la transmission intergénérationnelle. Dans sa recherche sur les relations intergénérationnelles (2007), Vatz Laaroussi a donné une définition de la transmission intergénérationnelle qui rejoint notre objectif de recherche :

« Nous définissons le processus de transmission intergénérationnelle dans l'immigration comme l'ensemble des dynamiques qui articulent, à l'intérieur d'un même individu mais aussi au sein d'une famille, les changements, transferts, métissages, ajustements et négociations entre des valeurs, des pratiques et des représentations fortement contextualisées, mouvantes et flexibles » (2007 : 4).

L'auteur précise que la transmission intergénérationnelle vise à construire des identités nouvelles et adaptatives tout autant qu'à maintenir le fil d'une continuité. Cette définition montre que la transmission permet de passer de la reproduction à la production. Elle ouvre aussi le débat sur la question de la socialisation (l'éducation familiale, les pairs, les réseaux, les institutions, la famille élargie). De plus l'auteur souligne que la transmission familiale est associée à la production de nouveaux repères et de nouveaux sens et les « relations intergénérationnelles peuvent être approchées comme un pivot du changement familial et social qui instaure la continuité indispensable à la résilience, à l'insertion et à la production d'un nouveau Soi, inclus dans des Nous divers et multiples... » (2007 : 16-17).

Dans notre travail, nous tenterons de comprendre comment les participantes à notre étude abordent la question de la transmission des valeurs culturelles et religieuses. Est-ce dans une perspective de transmission reproduction que se fait

l'éducation aux valeurs ou par un processus de production d'un nouveau sens aux valeurs. Les nouvelles dynamiques de transmissions affectent-elles l'identité ?

2.2 Objectifs de recherche

Ce chapitre nous a permis de situer les éléments de notre cadre théorique. Celui-ci s'appuie sur le concept de « représentation sociale », qui se constitue dans des contextes culturels qui changent à travers l'immigration, entraînant des processus d'adaptation et d'acculturation et diverses stratégies, dont des stratégies identitaires et de transmission intergénérationnelle particulières.

Dans notre travail, nous nous intéresserons aux représentations de douze mères d'origine maghrébine quant à l'éducation et à l'école québécoise, de même qu'aux rapports intergénérationnels de ces mères, sous l'angle de la transmission des valeurs culturelles, religieuses, sociales et familiales, puisque ces rapports sont étroitement reliés aux représentations de l'éducation et de l'école québécoise.

Les représentations de nos participantes seront abordées selon deux axes, qui se déclinent en plusieurs thèmes et sous-thèmes.

Le premier axe concerne le parcours d'adaptation des participantes. Les questions portent sur le statut social et professionnel ainsi que les conditions de vie avant et après la migration. Le deuxième axe concerne le rapport à l'éducation et à l'école québécoise. Les questions nous aideront à mieux comprendre comment ces femmes définissent une bonne éducation. Comment construisent-elles leur vision de cette éducation en rapport avec leur identité et leurs valeurs culturelles et quels types de rapports intergénérationnels entretiennent-elles avec leurs enfants? Font-elles des liens avec leur propre expérience scolaire dans leurs pays d'origine ou leur pays de provenance? Sont-elles impliquées dans les activités scolaires? Quelles sont leurs

visions des programmes scolaires et des règles de vie, de la qualité de l'enseignement et des valeurs véhiculées par l'école québécoise?

Afin d'analyser la construction sociale qui s'établit entre le rapport à l'éducation et le rôle éducatif des douze femmes interviewées, nous tenterons de saisir les facteurs qui influencent leurs représentations de leurs valeurs culturelles et religieuses, des valeurs dites « québécoises » et de leurs rapports intergénérationnels. Nos objectifs de recherche sont de retracer, à travers ces représentations de l'éducation et de leurs rapports avec l'école québécoise, l'impact des processus d'adaptation et d'acculturation et des stratégies identitaires (résistance, rejet, acceptation, assimilation) pouvant affecter leurs rapports avec leurs enfants.

Dans un premier temps, une analyse de leurs parcours d'adaptation nous aidera à déterminer leurs profils. À travers les processus pré-migratoire et post-migratoire de nos participantes, nous essaierons de comprendre si, dans leurs trajectoires personnelles, la nature de leur rapport avec l'école et son évolution éventuelle ont changé. Nous tiendrons compte des éléments liés à leur expérience scolaire dans leur pays d'origine et/ou les pays dans lesquels elles ont séjourné. Comment vont-elles donner un sens à l'éducation à partir de leurs expériences et à partir de leurs valeurs culturelles et religieuses?

Dans un deuxième temps, nous ferons une analyse de leurs représentations de l'éducation en général et du rapport à l'école québécoise. Nous tenterons de comprendre si ces représentations vont dans le même sens que celui de la triple mission de l'école québécoise (instruire, socialiser, qualifier).

Cette étude exploratoire peut contribuer à informer le milieu scolaire des stratégies éducatives menées par ces familles (permettant d'éviter certains

malentendus) et aider les intervenants sociaux dans leurs démarches auprès des familles maghrébines musulmanes.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

3.1 Choix épistémologique et méthodologique

Nous avons choisi d'analyser les représentations de douze mères immigrantes musulmanes d'origine maghrébine, résidant au Québec depuis au moins cinq années, afin d'avoir un certain recul et une distance critique par rapport au processus de départ et d'arrivée. Leurs enfants fréquentent l'école primaire ou secondaire. Nous adoptons une approche qualitative et biographique (Bertaux, 1986, 1989). Nos choix méthodologiques ont pour ambition d'être au plus près des réalités de ces femmes et du sens qu'elles en donnent. Notre recherche s'inscrit dans un paradigme phénoménologique, constructiviste et interprétatif ; notre connaissance de l'information ayant pris forme dans l'interaction chercheur-objet de recherche et dans l'analyse des données recueillies. Notre démarche est de nature inductive, tant en ce qui concerne le choix des instruments de collecte de données que l'analyse prévue. La connaissance des informations a émergé des significations données par les actrices elles-mêmes à la réalité, des significations qui ont toujours une histoire, comme le soulignent Lessard-Hébert et *al.* :

Les significations peuvent être reliées, à l'origine, à une culture plus large que celle du milieu immédiat; cette culture est définie, en termes cognitifs, en termes d'apprentissage de normes guidant la perception, la croyance, l'action et l'évaluation des actions des autres (1996 : 29).

Chaque femme interviewée a fait part de ses propres représentations sur le sujet et ce fut à nous d'établir des liens analytiques entre les données recueillies. Le premier travail a consisté à lire et à relire toutes les retranscriptions afin de pouvoir

identifier les unités de base de notre analyse (unité de sens) et de dégager les dissemblances et les ressemblances des unités d'enregistrement pour la constitution des thèmes ayant un sens par rapport à notre question de recherche (le questionnaire nous a aidée dans cette tâche). Nous avons encerclé les passages significatifs à l'aide de différentes couleurs, selon leurs liens avec les définitions des concepts théoriques prédéfinis ou avec d'autres concepts qui ont émergés. Les unités de sens ont été construites par induction analytique et correspondent à des catégories de représentations qui ont dérivées de l'analyse des entrevues. Nous avons tenté de regrouper les affirmations (dans les douze discours) qui ont un lien avec la même unité de sens, pour en faire une analyse détaillée.

Nous avons respecté les critères scientifiques utilisés en méthodologie qualitative interprétative, c'est-à-dire les critères d'objectivité, de validité et de fidélité. Ainsi, nous avons veillé à garder une certaine « distance » pour que les réponses soient données de la façon la plus indépendante possible. Nous avons à respecter les principes éthiques qui sont en lien avec la validité de toute recherche qualitative (le certificat éthique et le formulaire de consentement sont en annexe). Comme le souligne Erickson (1986 : 142), « la responsabilité éthique et la préoccupation scientifique doivent aller de pair dans une recherche sur le terrain ». Nous avons veillé à respecter la vulnérabilité des personnes et leur intimité. En tant que chercheuse de ce mémoire, comme nous nous identifions à la même culture d'origine que les participantes, nous avons tenté de respecter une certaine distance réflexive et une attitude de décentration culturelle. Nous étions consciente qu'il n'est pas simple d'ébranler nos centrations et que l'état de décentration est un processus qui évolue avec la pratique. Cependant, nous avons essayé d'analyser les données recueillies en ayant un regard décentré de notre propre « origine culturelle ». Cette démarche réflexive nous a contrainte à faire face à nos propres représentations.

Nous précisons que nous ne généralisons pas les résultats de cette recherche à toutes les femmes maghrébines musulmanes vivant au Québec. Il s'agit d'une étude exploratoire qui présente douze profils sociologiques montrant des types de rapports particuliers à une nouvelle société et à l'école québécoise.

3.2 Choix des répondantes

Nous avons tenté de communiquer avec plusieurs organismes communautaires pour entrer en contact avec ces femmes. Un seul organisme de femmes a répondu à notre appel. Une femme d'origine algérienne travaillant dans cet organisme comme intervenante sociale a accepté de faire partie des répondantes. Par la suite, chaque personne interviewée nous a proposé de rencontrer des personnes de son entourage proche ou lointain. Nous avons sélectionné les personnes en tenant compte des critères imposés par notre sujet de recherche. Les douze répondantes ont donc été choisies selon la méthode « boule de neige ». Les critères retenus pour le choix des douze répondantes apparaissent dans le tableau ci-dessous :

Tableau 3.1

Critères reliés au choix des répondantes (entrevues)

Douze mères immigrantes musulmanes d'origine algérienne ou marocaine ont participé à notre étude. Nous avons choisi des personnes qui résident au Québec depuis au moins cinq années afin d'avoir un certain recul et une distance critique par rapport au processus de départ et d'arrivée. Elles ont toutes au moins un enfant scolarisé au Québec. Ces enfants fréquentent ou ont fréquenté l'école primaire ou secondaire.

Origine ethnique	- Marocaine ou algérienne (arabe ou berbère)
Durée de séjour	- Depuis au moins 5 ans
Lieu de résidence	- Île de Montréal et ses environs
Rapport à la religion musulmane	- Pratiquante (prière, jeûne du mois de Ramadan et nourriture halal) - Semi-pratiquante (jeûne, nourriture halal) - Non pratiquante
Enfants à charge	- Au moins un enfant en âge scolaire
Enfants scolarisé au Québec	- Au moins un enfant

3.3 Stratégie de collecte des données

3.3.1 Le canevas d'entrevue (en annexes)

Le canevas de thèmes traités en entrevue a été préparé en fonction de la problématique précédemment décrite. La nature ouverte des questions a permis de faire ressortir les représentations des participantes. Ce canevas a été établi autour des deux grands axes précédemment décrits. Chaque axe est composé de plusieurs thèmes et de sous-thèmes.

Axe 1 : Situation socioprofessionnelle avant et après la migration

Thème 1 : Situation pré-migratoire

Sous-thème 1 : Motifs de départ

Sous-thème 2 : Statut social et conditions de vie

Thème 2 : Situation post-migratoire

Sous-thème 1 : Premières impressions à l'arrivée au Canada

Sous-thème 2 : Statut social et conditions de vie

Sous-thème 3 : Réseau social

Sous-thème 4 : Emploi

Sous-thème 5 : Impression générale sur la vie au Québec

Axe 2 : Rapport à l'école québécoise et vision de l'éducation au sens large

Thème 1 : Rapport à l'école québécoise

Sous-thème 1 : Premiers contacts avec l'école

Sous-thème 2 : Participation réelle (activités scolaires et parascolaires)

Sous-thème 3 : Le rapport aux enseignants

Sous-thème 4 : Le rapport aux autres acteurs scolaires

Sous-thème 5 : Le rapport aux normes scolaires

Sous-thème 6 : Le rapport au système scolaire et aux programmes

Thème 2 : Vision de l'éducation

Sous-thème 1 : Propres expérience scolaire avant et après la migration

Sous-thème 2 : Finalité de l'école

Sous-thème 3 : Rapports

intergénérationnels

Le canevas d'entrevue semi-directive a constitué un guide d'entretien assez souple pour faire des relances et suivre les nouvelles pistes qui émergent au cours des échanges. Étant donné que les mêmes questions sont posées à chaque participante, les données ont été faciles à systématiser. L'élaboration de ce canevas a exigé plusieurs corrections afin de pouvoir explorer tous les thèmes et les sous-thèmes précédemment cités. Dans le canevas d'entrevue les questions ont été validées et n'ont pas été modifiées au fil des entretiens. Les participantes ont signé une lettre de consentement pour l'enregistrement audio (voir annexes).

3.3.2 Les entrevues

Pour la collecte des données, nous avons choisi la technique de l'entrevue individuelle semi-dirigée en raison de sa dimension interpersonnelle. Nous avons privilégié l'entrevue axée sur l'information car « elle vise à cerner la perception, la vision d'une personne ou d'un ensemble de personnes dans une situation donnée » (Lessard-Hébert et *al.*, 1997 : 106). L'entretien a eu pour but de recueillir des données sur les représentations des femmes selon une procédure directe (Boutin, 1997). Il s'agit de récits d'expériences, de parcours de vie, orientés sur les thèmes cités. Les entretiens se sont déroulés aux domiciles des répondantes qui ont courtoisement accueillies la chercheure, à l'exception de deux d'entre elles qui ont préféré passer l'entretien dans un endroit public (café). Les intervenantes ont choisi le lieu des entrevues.

La participation à cette recherche a consisté à rencontrer la chercheure pour une entrevue d'environ soixante minutes, une seule fois. Les questions leur ont été expliquées au préalable ainsi que les objectifs de la recherche et elles ont accepté de signer une lettre de consentement, avant le début de l'entrevue. Les entrevues se sont toutes déroulées entre les mois d'octobre 2009 et janvier 2010. Elles se sont déroulées en langue française pour dix répondantes et en langue arabe pour deux répondantes. Nous avons procédé en personne à toutes les entrevues, avec chacune des douze participantes. Procéder par entrevue semi-dirigée devait donc permettre d'orienter les discussions vers les grands thèmes de notre recherche, tout en laissant la latitude nécessaire à l'interviewée pour la nuance et l'explicitation de ses positions. Lors des rencontres, nous n'avons pas toujours posé les questions dans le même ordre, mais toutes ont été soulevées. Cette souplesse a encouragé les participantes à parler

ouvertement et à s'exprimer dans leurs propres termes. Nous avons effectué des relances de façon à stimuler les participantes à apporter des précisions.

La production de récits de vie à travers un questionnaire d'entrevue semi-dirigée a enclenché un mouvement méthodologique inductif d'approfondissement des données, qui nous semblait adapté à l'objet de notre étude. Les entrevues nous ont permis de recueillir des informations sur les représentations, difficiles à déceler par un questionnaire ou un test standardisé. Nous avons aussi noté le comportement verbal et non verbal des participantes et la subjectivité des femmes, qui donnent sens à leurs expériences.

Les répondantes ont toutes manifesté un grand intérêt pour cette recherche et toutes ont exprimé le vif souhait que leurs contributions puissent aider à améliorer la situation des rapports école-familles en milieu scolaire au Québec.

3.3.3 La collecte des données

Les données des entrevues individuelles ont toutes été enregistrées sur support audio avec le consentement de chaque participante, pour ensuite être transcrites par axes et par thèmes et analysées intégralement. Nous avons transcrit le plus fidèlement possible l'expression orale des sujets en expression écrite. Pour les entrevues en langue arabe, la chercheuse a procédé le plus fidèlement possible à la traduction en langue française.

À des fins de confidentialité, les personnes interviewées, seront identifiées de la façon suivante : chaque femme d'origine algérienne est désignée par la lettre A et celle d'origine marocaine par la lettre M. Les lettres M et A seront suivies par un chiffre indiquant l'ordre de passage de l'entrevue. Exemple : A1 est la première personne d'origine algérienne interviewée. Parmi les participantes, huit sont d'origine algérienne et quatre d'origine marocaine.

CHAPITRE IV

DESCRIPTION ET ANALYSE DES DONNÉES

Comme le mentionne Savoie-Zajc (2004), la valeur d'une recherche qualitative repose, en grande partie, sur la capacité du chercheur à donner un sens aux données. Ainsi, le fait d'extraire ce sens permet, en quelque sorte, d'aller « au-delà » de ce que les données brutes disent *a priori* (Denzin et *al.*, 2005). C'est la signification de sens donné par l'acteur (démarche phénoménologique) qui nous a préoccupée dans ce travail. Le sens est une construction mentale qui s'effectue à l'occasion d'une expérience, laquelle est mise en relation avec des expériences antérieures. Il implique une mise en relation des représentations préalables avec des nouvelles. Il conduit à une transformation des représentations, pour aboutir à une modification de l'identité de l'acteur qui construit du sens. C'est ainsi que revient au chercheur, dans sa démarche d'analyse, la tâche de dégager le sens que l'acteur a construit à partir de sa réalité. Dans cet objectif, nous commencerons par présenter les principales caractéristiques de nos répondantes afin que tout au long de l'analyse, le lecteur puisse situer les spécificités des interviewées, dont les citations sont utilisées à l'appui de nos avancées analytiques. Par la suite, nous présenterons l'analyse des données, en lien avec notre cadre théorique et nos objectifs de recherche.

Après avoir mené les douze entrevues, nous avons accumulé 195 pages de transcription. L'analyse des données a été faite sans l'aide d'un outil informatique, ce qui a nécessité un effort explicite d'identification des thèmes de l'étude. Les trois étapes d'analyse des données qualitatives décrites par Miles et Huberman (2003) ont été respectées : la réduction, la condensation et la présentation de ces données. Nous

avons repris les thèmes abordés dans le questionnaire pour les entrevues et nous y avons ajouté les thèmes qui ont émergés de celles-ci.

4.1 Présentation des répondantes

Nous présenterons les résultats de notre travail sous forme de tableaux explicatifs. Ceci concernera les données sur les caractéristiques sociodémographiques de nos répondantes. Dans le travail d'analyse des représentations, nous avons voulu faire ressortir les unités de sens en reprenant des passages d'entrevues, ceci dans le but d'établir des liens analytiques entre les différentes représentations de ces femmes.

Tableau 4.1

Portrait des femmes interviewées

Origine ethnique	- Marocaine : 4 participantes - Algérienne : 8 participantes
Catégorie d'immigration	- Travailleurs indépendants : 10 répondantes - Regroupement familial (parrainage) : 2 répondantes
Pays de provenance	- Arrivée du pays d'origine (10 répondantes) - A transité par un autre pays (France : 2 répondantes)
Lieu de résidence	- Île de Montréal : 9 répondantes - Laval : 2 répondantes - Longueuil : 1 répondante
Statut civil	- Mariées : 9 répondantes - Divorcée : 1 répondante, mère monoparentale - En instance de divorce : 2 répondantes
Rapport à la religion	- Pratiquante, semi-pratiquante, non pratiquante - Portant le voile islamique : 4 répondantes
Citoyenneté	- Algérienne : 3 répondantes - Canadienne : 8 répondantes - Française : 1 répondante
Niveau de scolarité	- École secondaire : 2 répondantes - Université : 10 répondantes
Niveau de français	- Faible : 2 répondantes - Moyen : 7 répondantes - Très bon : 3 répondantes
Emploi	- 8 répondantes

4.1.1 Caractéristiques sociodémographiques des répondantes

4.1.1.1 Âge et année d'arrivée au Québec

Tableau 4.2

Âge à l'arrivée, âge actuel et année d'arrivée au Québec

Répondantes	Âge actuel	Âge à l'arrivée	Année d'arrivée	Durée du séjour au Québec (années)
A1	37	32	2005	5
M1	39	22	1993	17
A2	39	32	2003	7
A3	45	28	1993	17
M2	36	27	2001	9
A4	47	29	1992	18
A5	33	26	2003	7
A6	35	29	2004	6
M3	39	30	2001	9
A7	58	52	2004	6
M4	38	26	1998	12
A8	49	42	2003	7

Quatre participantes sont arrivées avant 2001 et les huit autres entre 2001 et 2005. Elles sont arrivées au Québec, dans la vingtaine ou la trentaine, sauf deux d'entre elles qui avaient plus de quarante ans (A7 et A8).

4.1.1.2 Pays de provenance et origine ethnique

Tableau 4.3

Pays de provenance et origine ethnique

Répondantes	Pays de provenance	Origine ethnique
A1	Algérie	berbère kabyle
M1	Maroc	arabe
A2	Algérie	arabe
A3	Algérie	arabe
M2	Maroc	arabe
A4	France	berbère kabyle
A5	Algérie	berbère Kabyle
A6	Algérie	berbère Kabyle
M3	Maroc	arabe
A7	France	arabe
M4	Maroc	arabe
A8	Algérie	arabe

Les répondantes sont arrivées directement de leur pays d'origine, sauf deux d'entre elles qui sont passées par la France (A4 et A7). A4 a quitté l'Algérie en compagnie de son mari pour y poursuivre des études universitaires avant d'immigrer

au Québec. A7 quant à elle, n'a jamais vécu dans son pays d'origine (Algérie), fille d'immigrants en France, elle a vécu jusqu'à l'âge de 25 ans dans ce pays. Par la suite, elle a beaucoup voyagé avec son mari diplomate.

En ce qui concerne l'origine ethnique des participantes, quatre d'entre elles s'identifient comme des algériennes berbères kabyles. Les huit autres se sont déclarées d'origine arabe.

4.1.1.3 Statut civil, nombre et âges des enfants

Tableau 4.4

Statut civil, nombre et âges des enfants

Répondantes	Statut civil		Nombre d'enfants	Âges (années)
	Avant (arrivée)	après (arrivée)		
A1	Mariée	Instance de divorce	2 (1 garçon et 1 fille)	10 et 5
M1	Mariée		2 (1 garçon et 1 fille)	20 et 17
A2	Mariée		2 (1 garçon et 1 fille)	15 et 12
A3	Mariée		3 (1 garçon et 2 filles)	29, 26 et 16
M2	Mariée		2 (2 filles)	12 et 6
A4	Mariée		2 (1 garçon et 1 fille)	17 et 13
A5	Mariée	Instance de divorce	3 (2 garçons et une fille)	10, 7 et 5
A6	Mariée		2 (1 garçon et 1 fille)	11 et 6
M3	Mariée		3 (1 fille et 2 garçons)	11, 6 et 3 mois
A7	Divorcée	Divorcée	3 (2 filles et 1 garçon)	26, 22 et 16
M4	Mariée		2 (2 garçons)	10 et 5
A8	Mariée		3 (2 filles et 1 garçon)	20, 18 et 15

Dix des participantes sont arrivées mariées avec de jeunes enfants, deux sans enfants et deux parrainées par un mari déjà résident au Québec (A5 et A6).

Toutes les participantes ont au moins deux enfants. Quatre d'entre elles (A1, A5, M3 et M4) ont un enfant né au Québec.

En ce qui concerne le statut civil des participantes, A7 est divorcée et mère monoparentale depuis 15 ans. Aux dates des entrevues, A1 et A5 étaient en instance de divorce. Toutes les autres participantes sont mariées et vivent en couple avec leurs enfants.

4.1.1.4 Statut professionnel avant et après l'arrivée au Québec

Tableau 4.5

Niveau scolaire, emplois avant et après l'arrivée au Québec

Répondantes	Niveau scolaire	Emploi avant l'arrivée	Emploi actuel
A1	Baccalauréat	Architecte	Aucun (mère au foyer)
M1	Maîtrise	Enseignante (secondaire)	Enseignante (secondaire)
A2	Maîtrise	Biologiste (Technicienne)	Technicienne de labo
A3	Baccalauréat	Enseignante (secondaire)	Assistante sociale
M2	Baccalauréat	Juriste (bureau d'avocat)	Aucun (mère au foyer)
A4	Maîtrise	Enseignante	Enseignante (secondaire)
A5	Secondaire 2	Aucun (mère au foyer)	Aucun (mère au foyer)

A6	Secondaire 2	Coiffeuse à domicile	Aucun (mère au foyer)
M3	Baccalauréat	Économiste	Aucun (mère au foyer)
A7	Baccalauréat	Enseignante (secondaire)	Enseignante (secondaire)
M4	Baccalauréat	Gestionnaire	Aucun (mère au foyer)
A8	Baccalauréat	Avocate	Secrétaire (école)

Toutes les participantes sont arrivées avec un diplôme universitaire, sauf deux d'entre elles qui ont un niveau de secondaire 2 (A5 et A6). Toutes exerçaient un travail dans le pays de provenance, sauf A5 qui était mère au foyer. Aux dates des entrevues, six participantes étaient sans emploi.

4.1.2 Rapport à la religion musulmane

Tableau 4.6
Rapport à la religion musulmane

Répondantes	Rapport à la religion
A1	Semi-pratiquante**
M1	Non-pratiquante
A2	Pratiquante* (voile)
A3	Non-pratiquante
M2	Pratiquante (voile)
A4	Pratiquante
A5	Pratiquante (voile)
A6	Pratiquante
M3	Pratiquante (voile)
A7	Semi-pratiquante
M4	Pratiquante
A8	Pratiquante

*Pratiquante : prière cinq fois par jour, jeûne du mois de ramadan, nourriture halal

**Semi-pratiquante : jeûne du mois de ramadan, nourriture halal

Toutes les participantes sont croyantes. Sur les douze femmes interviewées, quatre portent le voile (A2, M2, A5 et M3), huit sont très engagées ou pratiquantes (prière cinq fois par jour, jeûne du mois de ramadan, nourriture halal). Seule M1 n'est

pas pratiquante. Les autres répondantes sont semi-pratiquantes c'est-à-dire qu'elles pratiquent le jeûne du mois de Ramadan et ne mangent que de la nourriture halal.

4.2 Analyse des résultats

Nous avons procédé à une analyse thématique de contenu puisque nous cherchions à mettre en évidence les opinions et les représentations des participantes sur les thèmes qui nous intéressent et sur ceux qui ont émergé lors de l'analyse. Nous sommes conscientes qu'en analyse qualitative, le chercheur fait le plus souvent face à une masse importante de données, organisées selon une séquence temporelle et pragmatique plutôt que par thèmes. Dans cette analyse compréhensive du *corpus* de données, nous sommes en quête de sens des mots, sens qui est fortement lié, entre autres, au contexte et à toute l'histoire de la personne.

Au départ, toutes les données recueillies nous semblaient intéressantes. Le travail de découpage des thèmes a constitué un défi à relever dans le travail d'analyse.

Nous nous sommes inspirée de la démarche de réduction des informations développée par Erikson (1986). Nous n'avons pas eu recours à l'ordinateur pour la réduction des données. Selon Erikson, une relecture « à la main » de l'ensemble des notes permet au chercheur d'avoir une vision plus globale du contexte d'où sont tirées les données (*ibis* : 149). De plus, cette relecture facilite la découverte de nouvelles données. Notre travail d'analyse s'est fait selon les deux axes présentés dans notre cadre théorique. Pour chaque dimension traitée, nous avons tenté de comprendre ce qui a changé dans la vie des participantes (processus d'adaptation et d'acculturation), afin de saisir les changements dans les représentations sociales.

4.2.1 Premier axe : situation socioprofessionnelle avant et après la migration

L'objectif de notre travail n'étant pas de décrire les parcours migratoires des douze participantes mais de connaître certains aspects de leur vie avant et après la migration, permettant de saisir les changements dans les représentations sociales. Cette analyse nous permettra notamment de faire apparaître l'influence de certains facteurs sur les représentations sociales des répondantes.

4.2.1.1 Motifs de départ

Toutes les mères arrivées d'Algérie disent avoir fui un système politique et économique dans lequel leurs familles ne pouvaient pas vivre en sécurité. Bien que toutes, à l'exception de A5 et A6, avaient un bon statut professionnel, elles ont choisi de quitter leur pays d'origine. Avant leur arrivée au Canada, ces femmes avaient un projet de mobilité ascendante, avec toutes les valeurs qui lui sont attachées. Pour toutes ces familles, le projet migratoire est relié à la réussite scolaire de leurs enfants. Ceci transparaît dans les propos de A3, arrivée au Québec en 1993 :

C'est le système politique de mon pays qui nous a fait fuir. Je me disais : « si mes enfants restent là-bas que deviendront-ils? S'ils vont à l'université ici, au Canada, ils ont des chances de trouver un bon travail. Mes enfants vont devenir "leurs" enfants et donc ils seront plus acceptés par la société québécoise.

A4 est venue de France à la recherche d'un milieu de vie sans racisme. Elle explique :

Nous sommes venus de France. Et le comportement des Français vis-à-vis des Maghrébins et des Algériens en particulier, nous déplaisait. On voulait vivre et offrir à nos enfants un environnement sans préjugés, sans racisme. Et le Canada était le meilleur pays pour ça, mondialement reconnu comme un pays pacifiste, une terre d'accueil pour les personnes qui cherchent une vie

meilleure où les relations entre les individus sont intéressantes à vivre, sans préjugés ni racisme.

En ce qui concerne les participantes originaires du Maroc, bien qu'elles bénéficiaient toutes d'un bon statut professionnel et d'un bon niveau de vie, elles ont aussi choisi d'immigrer au Canada afin d'offrir à leurs enfants une meilleure éducation. Certaines étaient à la recherche d'un style de vie qui caractérise les sociétés occidentales (individualisme, liberté et respect de l'individu). C'est le cas de M4 issue d'une famille aisée. Cette jeune mère gère le commerce de son conjoint :

« *Moi, j'ai suivi mon mari.*

Il faut dire qu'on menait une très belle vie au Maroc, on ne manquait de rien mais mon mari avait le goût du défi, réussir dans un autre pays et le Canada l'a toujours attiré ».

4.2.1.2 Statut social et conditions de vie (avant et après la migration)

Emploi et retour aux études

Plusieurs répondantes, après plusieurs mois de vie au Québec, vont porter le lourd fardeau de la déception face à la déqualification professionnelle. Dix d'entre elles ont connu une « chute sociale » et une déqualification par rapport aux études effectuées ou au travail exercé dans le pays de provenance. Une mère monoparentale de 58 ans de nationalité française (A7) a toujours vécu en France, où elle était enseignante. Au Québec depuis 2006, elle travaille comme enseignante suppléante dans les écoles secondaires de l'île de Montréal. A7 souligne le caractère raciste qu'elle perçoit dans le comportement des employeurs :

Franchement, je suis déçue par le comportement de l'administration québécoise avec les immigrants francophones diplômés et d'origine maghrébine. Il y a une dévalorisation sur tous les plans même au niveau du

regard des gens. Être française et avoir vécu en France pendant pratiquement toute ma vie ne change rien pour eux.

Elle ajoute qu'elle est très déçue de son parcours migratoire :

On a l'impression quand tu viens ici, que tu n'as pas eu de vie avant. C'est ce que tout le système québécois nous fait ressentir. Ils imaginent que quand on immigré ici, on doit subir un lavage de cerveau et effacer toute notre mémoire. Ils oublient qu'on a un vécu, un passé chargé d'émotions, d'expérience. On n'est pas des moins que rien, des gens à la rue. L'immigration m'a coûté très cher, ce que j'ai payé pour venir est beaucoup plus élevé que ce que j'ai trouvé.

M3, mère au foyer, souligne que le rapport avec les enfants devient difficile lorsqu'on est une mère diplômée et sans emploi :

La principale barrière c'est le travail. Au départ, on n'a pas voulu accepter de demander l'aide sociale. Qu'est-ce qu'on allait dire à nos enfants? Que l'on a des diplômes universitaires et on dépend de l'aide sociale? C'est honteux! Comment nos enfants vont nous regarder? Mais on a fini par l'accepter car on n'avait pas de quoi vivre.

Sept participantes ont choisi de faire un retour aux études parce qu'elles n'ont pas pu exercer leur profession. A1, sans emploi, se questionne :

Je ne comprends pas pourquoi il y a des Québécois qui viennent travailler sans problème chez nous, alors que nous ici, on est obligé de faire un retour aux études. Mais bon, on va dire qu'il y a une différence dans les études. Mais je pense que le retour aux études devrait juste être une mise à niveau pour répondre à un besoin qui est présent.

Toutes les femmes interviewées déclarent qu'il n'est pas facile de retourner aux études avec des enfants à charge, car elles s'occupent du foyer. « *Lorsqu'on a de jeunes enfants, c'est très difficile de faire un retour aux études. On a des devoirs envers nos enfants* » (A1). Cette participante dit avoir sacrifié son expérience professionnelle et ses années d'études pour s'occuper des siens. Souvent, un retour

aux études se fait pour quelques mois. Pour M4, elle a repris des études universitaires quelques années plus tard, lorsque son mari a obtenu une situation financière convenable. A2 et A5 considèrent que le retour aux études porte une empreinte politique : « *Parfois, je me dis c'est politique, ça fait tourner l'économie du pays* ». Sur un ton beaucoup plus ferme, A5 explique : « *Pour les gens qui gouvernent, je leur dis que c'est du mépris, de la dévalorisation et la recherche d'argent sur le dos de personnes qui se sont privées de beaucoup de choses* ». Il ressort de leur discours de l'amertume et une certaine rage.

Réseau social et familial

Avant de quitter leur pays d'origine, dix femmes sur les douze ont vécu dans un environnement où l'organisation sociale et familiale était encore marquée par une structure de type patriarcal traditionnel (Leo, 2003). À leur arrivée au Québec, elles ont dû combiner une nouvelle dynamique familiale à leur trajectoire socioprofessionnelle, ce qui semble avoir créé des tensions. Alors qu'elles bénéficiaient dans leur pays d'origine d'un réseau familial de soutien pour s'occuper des enfants, l'isolement au Québec va représenter une difficulté supplémentaire. Plusieurs soulignent que leur mari a refusé de changer son mode de vie traditionnel et de participer aux tâches domestiques, ce qui a créé des tensions au sein du couple. C'est le cas de cinq participantes. A1 en souligne quelques aspects :

Mon mari est au travail, il revient fatigué. Et même si on est un couple d'intellectuels, on garde des empreintes, des images de nos parents et on ne veut pas avancer, on dit : « Ma mère a fait comme ça, je vais faire comme elle ». Mais ce n'est pas si facile. Arrivée ici, la femme rencontre des difficultés d'emploi et d'autres problèmes qu'elle ne vivait pas entourée de sa famille. On se dispute souvent devant nos enfants. Mais leur père me pousse toujours à bout.

La situation migratoire aboutit pour elle à un surinvestissement de l'espace domestique et le contrôle de l'éducation des enfants. Elles se sentent comme le pivot de la cohésion familiale. Face à une perte de reconnaissance à l'extérieur et au sein même de la famille, certains pères semblent se crisper sur leur «autorité» patriarcale et sur d'autres prérogatives traditionnelles, ce qui engendre des conflits dont les enfants seraient souvent spectateurs. Cette situation est vécue par cinq répondantes, dont A1.

Moi, je suis une femme qui reconnaît mes erreurs même avec mes enfants je discute de ce qui se passe, je leur dis qu'il y a des problèmes entre votre père et moi, mais ça ne vous concerne pas. Leur père claque la porte et s'en va, moi je n'ai pas le droit de le faire parce que je suis une mère. A1

Impression sur la société québécoise

Selon plusieurs participantes, le Québec, comme toute société occidentale d'aujourd'hui, serait une société éclatée où l'ancienne sociabilité (réseau de liens sociaux) qui existait entre les familles a été perturbée. L'enfant, très jeune, ne trouverait plus autour de lui le même environnement, le même équilibre social qu'auparavant. Par ailleurs, selon les répondantes, l'école se transforme à l'image de la société et les familles font porter à l'école le poids majeur de l'éducation. Toutes les mères interviewées (sauf A7 qui a vécu longtemps en France) découvrent un nouvel environnement où les liens sociaux ne leur semblent pas aussi solides que dans leur société d'origine. Selon six participantes, elles tenteraient de s'insérer dans une société « froide » et le soutien de leurs proches leur manque. Elles qualifient les Québécois de trop individualistes, distants et repliés sur eux-mêmes. C'est l'opinion de M1, enseignante :

Je trouve qu'il n'y a pas d'investissement de leur part (les Québécois). Je ne sais pas si c'est culturel mais moi, dans ma culture, quand on développe une relation, on donne, on reçoit, on ne compte pas. On s'investit dans cette

relation. Les Québécois sont des gens très sympathiques mais qui ne sont pas comme nous, ils ne t'invitent pas chez eux.

M4 souligne le manque d'informations :

Ce qui me marque le plus c'est l'attitude des gens. Ils sont très mal informés de part et d'autre. C'est bien relié à l'éducation et à l'information des individus. Ils ne sont pas assez éduqués pour être ouverts aux autres. Peut-être que les nouvelles générations vont corriger tout ça. C'est un problème aussi de communication. Les gens sont très mal informés avant d'arriver ici. Et ceux qui vivent ici ne sont pas préparés pour les recevoir. On dirait qu'ils s'attendent à dès qu'on atterrit, on devient Québécois, ce n'est pas possible. Pour eux, on est des extra-terrestres, on vient d'ailleurs. Nous, dans notre histoire on a été occupé par les Français donc on est plus ou moins ouverts vers l'occident. Mais eux, ils ne connaissent rien de nous. Même les infos dans les chaînes locales, le volet international est quasiment absent.

Rappelons que toutes ces femmes proviennent de milieux où la famille élargie était très présente et où les liens sociaux étaient très forts. « *Il te vient comme une nostalgie d'un endroit où les gens te connaissent (allusion au pays d'origine)* » M4.

A2 souligne avec regret :

Je sais que mes enfants manqueront de quelque chose de très important : la présence des grands-parents. Ils ne vivront pas comme nous dans un milieu où notre culture est partout. La présence de la grande famille, les tantes, les oncles, les cousins, c'est important pour la transmission des valeurs de notre pays. Les fêtes ne sont pas célébrées comme là-bas.

Quatre répondantes qualifient la société occidentale de trop libertaire ce qui n'aiderait pas les jeunes à respecter les règles de vie. A4 souligne :

On ne peut pas demander à l'enfant de respecter des règles à l'intérieur de sa classe et dès qu'il est dehors, de les oublier. On lui demande de ne pas utiliser de mots vulgaires en classe, de ne pas parler de sexe, etc. Et puis dès qu'il se retrouve dehors, tout change.

Cinq mères, en plus de se sentir impuissantes devant les « valeurs » occidentales, sont anxieuses au sujet de l'avenir de leurs enfants, craignant qu'ils deviennent un jour délinquants ou toxicomanes.

Ça m'inquiète beaucoup. Actuellement ils sont dans une école primaire, le problème ne se pose pas encore, mais à l'adolescence, c'est là que les valeurs qu'on a inculquées à nos enfants doivent normalement se refléter. Mais avec les fréquentations, on ne peut pas savoir ce qui va se passer. A1

Toutes ces mères insistent sur l'importance de la cellule familiale et sur sa stabilité. Elle dénonce son absence dans la société québécoise et leur peur de ce que peut cacher l'avenir. A2 se questionne :

Il y a trop de familles monoparentales au Québec. On se demande dans cette société, qu'est-ce que qu'une famille? Est-ce une mère et un père? Est-ce que l'enfant est né d'un mariage, est-ce un accident, une erreur ?

Toutes les participantes considèrent que le Québec est une société matriarcale, dans laquelle la femme est reconnue et respectée. A6 affirme : « Par rapport à la situation de la femme qui est respectée ici, l'homme ne peut pas lui imposer des choses, il faut qu'elle soit d'accord ». Toutes les participantes reconnaissent que le Canada est un pays de droits en le comparant avec leurs pays d'origines ou les pays dans lesquels elles ont séjournées.

Il y a des choses très bonnes ici pour mes enfants : les études, les lois qui sont respectées, la liberté d'expression et de religion. Je ne pourrai pas trouver ça ni en Algérie ni en France. Personne ne peut te dire « sale arabe ». En France c'est une phrase courante que tu entends et tu ne peux rien y faire. Par contre ici, si tu as des témoins, tu peux te défendre, les lois sont là et respectées. Je parle de la France car j'y suis allée souvent en vacances. A2

Moi comme femme, je me sens bien intégrée, c'est un milieu où la femme peut décider. La femme a des choses à dire, à défendre. Il y a une loi qui la protège même si elle n'est pas respectée, la loi est là pour la protéger. A1

Cependant, dix répondantes soulignent que la tâche des parents dans l'éducation devient très difficile dans une société où l'image de la femme est objet de plaisir et de vente. A4 expose son avis sur ce sujet :

On remarque que le sexe est présent partout dans la culture occidentale : à l'école, dans la rue, à la télé. À l'adolescence, c'est difficile de demander à un jeune de fermer les yeux sur ça. Et c'est à ce moment précis où la tâche des parents est essentielle mais difficile. Comme ils baignent dans une société où le sexe et l'argent sont rois, avec le temps, ça banalise la relation entre un homme et une femme, il n'y a plus de secrets, tout est dévoilé. La femme aussi dans les affiches publicitaires, dans la rue et partout est objet de vente, elle vend son corps, son sourire, alors les petites filles de 12 ans veulent faire comme les stars : se maquiller, fumer, paraître belles. Elles veulent devenir très vite des femmes. Ici, certains parents encouragent leurs enfants à sauter ces étapes de la vie et je trouve ça scandaleux.

Sur la question du voile islamique, les avis sont partagés. A5 vivant à Montréal-Nord, porte un regard très positif sur le comportement des Québécois vis-à-vis des étrangers :

Je n'ai jamais senti qu'ils me regardaient différemment. J'ai l'impression qu'ils sont contents de voir qu'une maman portant le voile pose autant de questions sur le travail de ses enfants. Je crois que les gens commencent à s'y faire, à comprendre que l'individu ce n'est pas le port du voile ou autre chose mais c'est l'individu et ce qu'il dégage comme intérêt à telle ou telle chose. Je crois que les québécois commencent à comprendre. Mais peut-être que je me trompe car je ne parle que du quartier dans lequel je suis (Saint-Michel). Je suis certaine qu'ailleurs ça doit être différent, les gens doivent être moins tolérants.

M2 qui habite dans l'ouest de Montréal, ne partage pas cette opinion sur le port du voile : « Il y a encore la barrière des préjugés. Je crois qu'il y a une grande ignorance sur le port du voile ».

Le thème de la religion, omniprésent, vient traverser le discours de neuf répondantes qui en parlent comme d'un moyen de maintenir des « balises »

identitaires. Voici ce que pensent M4 et A6, toutes les deux croyantes et pratiquantes :

Dans cette société où la liberté est trop grande, où la croyance s'est perdue, l'individu ne sait plus où s'accrocher lorsqu'il est dans une impasse. Pour le remède, personne n'a la recette magique mais je crois que des parents très proches de leurs enfants, ça peut les aider à s'en sortir et ne pas tomber dans ces pièges (alcool, drogue, prostitution). C'est ce que nous essayons de faire avec nos enfants. M4

Moi, je voudrais que mes enfants fassent leur « place » ici au Québec. Mais leur père ne veut pas. Lui, il pense déjà à retourner en Algérie. Il croit que c'est une société beaucoup trop corrompue : alcool, drogue, prostitution, homosexualité. Il dit que c'est vrai qu'en Algérie et dans tous les pays du monde, ces fléaux existent. Mais dans nos pays musulmans, la loi les condamne alors qu'ici on les encourage. Ce dont il a le plus peur et moi aussi, c'est qu'un jour, un de nos enfants nous déclare son homosexualité, ça serait la pire catastrophe de notre vie. Un homme reste un homme, corps et âme et une femme reste une femme. Mais malgré cela, je prie Dieu et je ne partirai pas d'ici, mes enfants n'ont plus. A6

Trois participantes regrettent leur décision d'avoir immigré, bien qu'elles apprécient certains aspects de la société québécoise. Elles soulignent que l'espoir se construit sur la réussite de leurs enfants.

4.2.2 Deuxième axe : Rapport à l'école québécoise et vision de l'éducation

4.2.2.1 Représentation du rapport à l'école québécoise

Pour toutes ces mères, l'école est au service d'un projet de réussite sociale relié à la réussite du projet migratoire. Le rapport à l'école détermine leur rapport à la famille et aux enfants.

Le choix de l'école

Seuls les enfants de M2 et M4 sont inscrits à l'école musulmane. Tous les autres enfants fréquentent l'école publique québécoise. M2 et M4 ont préféré les inscrire à l'école musulmane afin de garder un lien étroit avec la culture d'origine et les valeurs de l'Islam. M2 explique pourquoi elle a fait ce choix :

J'ai inscrit mes enfants à l'école musulmane non pas parce que je suis contre la façon d'enseigner des Québécois, mais je trouve plus de facilité à me reconnaître dans ce milieu car ce sont des Maghrébins comme nous. Ça se rapproche de l'éducation et de l'instruction que j'ai eue dans mon pays d'origine. Je parle surtout de la fermeté dans le travail, l'accent français, notre éducation et notre religion que je voudrais transmettre à mes enfants.

Six enfants sont passés par les classes d'accueil. « *Mon fils a passé un test de français qu'il n'a pas réussi. J'ai trouvé ça normal car il étudiait en arabe en Algérie. Il est resté deux ans en classe d'accueil* » (A6). Elles ont une opinion très positive sur la classe d'accueil mais pensent que l'enfant ou l'adolescent ne doit pas y passer plus d'une année scolaire.

La participation réelle de la mère à la vie scolaire

Notre étude a révélé que chez la majorité des répondantes (neuf sur les douze), les représentations de l'école québécoise sont construites sur des à priori, essentiellement à travers ce que leur rapportent leurs enfants ou leur entourage, puisque la majorité d'entre elles ne s'impliquent pas. Elles ont construit une représentation de l'école éloignée de la famille. Il apparaît que les contacts avec l'école semblent être difficiles à établir probablement en raison des différenciations dans les pratiques de socialisation. Deux mères sur douze participent régulièrement aux réunions de parents (A5 et A6). M1 et M2 affirment ne pas y assister :

Quand mes enfants étaient à l'école primaire, je participais beaucoup par le biais du Comité de Parents. Je sais maintenant que mon intérêt n'était pas dans ce genre de réunions. C'était plus pour voir un peu dans « quoi » mes enfants étaient. C'était une façon d'apprendre plus sur l'école québécoise. M1

En fait, il y a des représentants de parents d'élèves, des membres élus qui nous envoient régulièrement le compte rendu des réunions. De plus, je n'ai pas vraiment le temps et mes enfants me racontent tous les jours ce qui s'est passé. (M2)

A6 s'interroge sur les attentes de l'école en ce qui concerne l'implication des parents, et questionne le peu d'informations transmises par l'école :

Mais quel type de participation demande-t-on aux parents, ici? On ne nous a jamais réunis pour nous dire « on donne à vos enfants le numéro de la police pour qu'ils appellent en cas de stress ». Ils ne nous ont jamais convoqués pour nous dire comment on doit leur parler, comment les aider à faire leurs devoirs. Ils croient que ça va nous tomber du ciel. Nous on fait comme on nous a appris dans notre pays.

A5, qui est mère au foyer, trouve le temps de participer aux réunions de parents :

Oui, je participe régulièrement aux réunions, à la remise des bulletins et je discute avec les enseignants pour connaître leurs impressions sur le niveau et le comportement de mes enfants. Ils m'ont toujours bien acceptée, avec un grand respect, même avec mon voile.

Arrivée en 1993 au Québec, A3 affirme avoir fait du bénévolat dans l'école primaire de ses enfants, dans le but de connaître le milieu scolaire québécois : « J'avais même décidé d'être bénévole à l'école de mes enfants à la bibliothèque. Après ça, j'ai eu des contacts avec la direction et les enseignants ».

Toutes les autres répondantes ne participent pas à la vie scolaire de leurs enfants parce qu'elles n'ont pas le temps en raison des contraintes journalières.

Représentations du rapport aux enseignants

Deux types de représentations se dévoilent des discours de nos répondantes. Aucune n'a mentionné de rencontre directe avec un enseignant, sauf celles qui exercent dans les milieux scolaires (quatre participantes). Pour une grande majorité des participantes (dix sur douze), elles gardent une vision du maître d'école qu'elles avaient enfant. Dans cette représentation, l'autorité du maître est très présente. Il est considéré comme une personne imposante et qui exige un travail bien fait. A5 souligne : « *Un enseignant doit savoir s'imposer avec beaucoup d'autorité. Je me souviens, en Algérie, les élèves avaient du respect pour leur enseignant qui était considéré comme un père* ». A6 reproche aux enseignants de méconnaître la réalité des familles et certains feraient même preuve d'intrusion dans la vie familiale :

Les enseignants leur demandent des choses qui se passent à la maison : Comment tes parents te parlent, est-ce qu'ils ont élevé la voix? Est-ce qu'ils te frappent? Ces personnes doivent savoir que dans notre culture, on n'a pas mis au monde un enfant pour lui faire du mal et j'ai aussi ma façon d'éduquer.

M1, qui enseigne au Québec depuis une dizaine d'années, énonce clairement son point de vue : « *En tant que prof, je reproche qu'il y ait un manque de vigueur, ça bâcle de plus en plus et on exige de moins en moins que les choses soient bien faites.* » Quant à A1, elle reproche à certains enseignants de ne pas comprendre leurs principes religieux :

Une amie n'avait pas préparé sa fille au jeûne du mois de Ramadan. Elle a reçu des remarques désagréables de la part de l'enseignante disant que sa fille n'arrivait pas à se concentrer, toujours fatiguée. Les enseignants doivent aussi comprendre qu'on a une vie spirituelle et religieuse que nous voulons transmettre à nos enfants.

Six répondantes sont horrifiées d'apprendre que l'enseignant non seulement communique aux élèves le numéro «911», mais qu'il les encourage aussi à dénoncer leurs parents lorsque ces derniers les ont frappés. M1 insiste sur ce point :

Le pire qui m'est arrivé est quand mon fils est venu me voir un soir et qu'il m'a dit, alors que nous ne le frappions pas : « Tu sais que tu n'as pas le droit de me frapper, si tu me frappes, j'appelle le 911 ». Un parent ça le choque énormément.

Un autre type de représentation, plus positive, est celle de A5 et A6. Rappelons que ces deux répondantes ont quitté l'école lorsqu'elles étaient en secondaire 2. Elles apprécient la relation pédagogique entre l'enfant et l'enseignant qui, selon elles, serait moins empreinte d'autoritarisme en comparaison avec le système scolaire du pays d'origine. Elles apprécient que l'enfant ne vive pas, comme elles l'ont vécu, la peur et le stress à l'école. A5 nous explique :

En Algérie, l'enfant a peur de l'enseignant. Il n'y a pas place à la familiarité. Le prof n'est pas un ami et ne subordonne jamais un parent. L'adulte est beaucoup trop loin de l'élève, bien sûr il y a toujours des exceptions : de très bons profs qui ont compris ce qu'il fallait faire pour progresser. Ici, l'enseignant peut-être très proche de l'élève au point où il peut lui raconter ses problèmes, ses projets, ses aventures, ses loisirs. Ça crée d'autres liens qui aident beaucoup dans l'éducation et l'instruction de l'enfant.

Ceci rejoint les propos de A6 :

Ils apprennent à nos enfants à avoir une forte personnalité et à s'exprimer. Nous avons de la difficulté à leur apprendre ça, parce que nous, à leur âge, on ne pouvait pas répondre à nos parents ou protester. On n'a pas été éduqué pour le faire. Il fallait juste faire ce qu'on nous demandait.

Représentations des normes et des pratiques scolaires

À travers les discours de ces femmes, il apparaît que l'expérience personnelle de chacune envers l'école oriente sa vision des pratiques scolaires. Elles font souvent des comparaisons avec ce qu'elles ont connu dans leur pays d'origine.

En ce qui concerne les pratiques scolaires, une seule tendance dans les représentations a été décelée. Toutes reconnaissent que les pratiques scolaires mettent l'accent sur la participation active, le questionnement et les interventions pour développer l'esprit critique, la liberté d'expression, la débrouillardise, l'autonomie et le travail d'équipe. A4 se rappelle :

Là-bas, l'enfant est obligé d'apprendre et de redire ce qu'on lui a transmis afin d'obtenir les meilleures notes. Il y a un classement : le premier de la classe le dernier, ici non. Ici, l'enfant apprend à travers des situations qui sont proches de sa vie quotidienne. Il apprend pour vivre dans la société. L'école le prépare en quelque sorte.

Peu importe le parcours scolaire de la répondante, toutes apprécient certaines pratiques de socialisation de l'enfant, essentiellement celles qui orientent son épanouissement et qui ne vont pas à l'encontre de leurs valeurs culturelles et religieuses. A3 illustre par son propos ce point essentiel : « *Je crois que l'école leur apprend beaucoup de choses. À parler aux gens, à se débrouiller dans une situation problème, à écouter l'autre pour mieux comprendre* ». A4 partage ce point de vue : « *Je voulais que mes enfants soient autonomes, débrouillards, avec une forte personnalité et je crois que l'école québécoise leur a donné ça. Ils n'ont peur de rien* ».

En ce qui concerne les normes scolaires, un seul modèle a été relevé. C'est celui d'une école qui ne s'aligne pas sur les normes familiales. Toutes considèrent

que les pratiques de l'école québécoise donnent trop de liberté aux enfants, ce qui crée une situation déstabilisante pour les parents. Elles découvrent une grande différence avec les normes qu'elles relient aux valeurs familiales. Elles se sentent parfois impuissantes à discuter avec les enseignants, croyant qu'ils ne comprendront pas toujours leurs stratégies éducatives, surtout en ce qui concerne les corrections physiques.

C'est le point de vue de A5 :

Il m'arrive de frapper mes enfants mais ce n'est pas de l'agressivité. Ceci entre dans le processus d'éducation que nous avons hérité de nos parents et ça ne nous a pas fait de mal de recevoir une petite tapette de temps en temps. L'école doit comprendre comment on éduque aussi à la maison.

Représentations du système et des programmes scolaires

La majorité des femmes ont une représentation très positive sur le système scolaire québécois. Toutes les mères, dont les enfants sont passés par la classe d'accueil, sont satisfaites de la progression de leur enfant et considèrent la mise à niveau essentielle pour la réussite scolaire. A1 énonce clairement l'impression qu'elle a eue lorsque sa fille est entrée en classe d'accueil :

Ma fille ne connaissait que quelques lettres de l'alphabet français. J'étais heureuse qu'elle entre en classe d'accueil pour qu'elle puisse avoir des bases solides en langue française. Au début, quand on m'a dit accueil, je ne savais pas ce que c'était. J'ai compris qu'accueil voulait dire une sorte de mise à niveau. Je trouve que c'est une bonne chose.

Mais des questionnements et des incompréhensions persistent, face à un nouveau système éducatif. La majorité d'entre elles comparent les systèmes éducatifs des pays d'origine et d'accueil. M3 et A1 se rappellent :

Au Maroc, l'élève travaille beaucoup, il a beaucoup de devoirs à la maison. Il a peur de ne pas faire ses devoirs car la punition de l'enseignant pourrait être

très sévère. Je crois qu'un enfant doit travailler davantage, il a trop de temps libre. Les enseignants devraient être un peu plus sévères. M3

Quand je pose des questions à ma fille est-ce qu'il y a un premier de la classe. Elle me répond que non. Alors, je me dis est-ce que tout le monde est au même niveau, est-ce que c'est la qualité de l'enseignement qui fait tous les élèves sont au même niveau? A1

Toutes les répondantes portent un regard positif sur le contenu des manuels scolaires et le contenu des programmes : « *Les programmes sont intéressants dans toutes les matières. Mais peut-être que les sciences humaines devraient avoir plus d'ouverture sur les autres pays et les autres cultures* » (M1).

Cependant, toutes soulignent que le système scolaire est peu exigeant en termes d'enseignements formels. A7 l'énonce clairement :

Je trouve que dans ce système les élèves sont beaucoup trop relax. Ils n'ont pas assez de devoirs, on ne les fait pas assez travailler, juste à voir leur niveau de français et de mathématiques. Heureusement qu'ils sont suivis à la maison. De plus, ils ont trop de vacances, toutes ces semaines de relâche et ces journées pédagogiques.

Certaines femmes se sentent mal à l'aise par rapport à l'enseignement de la sexualité aux enfants du primaire.

Ma fille devait répondre à un questionnaire, je ne me souviens pas dans quelle matière. Elle m'a demandé de l'aider car elle ne comprenait pas le sens de certaines questions. En lisant, je me rends compte que c'était des questions très intimes sur la relation dans un couple. J'ai considéré qu'elle n'était pas en âge d'y répondre. Choquée, j'ai donc appelé l'école et j'ai demandé à rencontrer l'enseignant. Je n'ai réussi à lui parler qu'au téléphone. Ses réponses ne m'ont pas satisfaite et il a fini par me proposer que ma fille n'assiste plus à son cours. J'ai accepté. A3

Aucune mère, dont les enfants sont inscrits à l'école publique québécoise n'a souligné un manque d'éducation aux différentes traditions religieuses et culturelles.

Dix répondantes considèrent que la sensibilisation et l'information sur la culture et la religion sont la responsabilité des parents : « *La religion est une chose essentielle dans notre vie et c'est à nous parents de transmettre nos valeurs religieuses. L'école n'a rien à avoir la dedans* » M2.

4.2.2.2 Vision de l'éducation au sens large

Représentations des valeurs transmises par l'école

L'éducation que ces mères ont reçue et la culture dans laquelle elles ont évolué leur donnent un sens de ce qui est juste ou faux, de ce qui est bon ou moins bon, normal ou pas, et elles ont développé des représentations et des attitudes en fonction de ce cadre normatif. Dès leur arrivée au Québec, ces mères ont commencé à se questionner sur les pratiques de l'école et à faire des comparaisons avec ce qu'elles ont connu, dans leurs pays d'origine. Elles ont construit leurs représentations des valeurs transmises par l'école québécoise à travers ce que disent leurs enfants et leur entourage. Certaines représentations se sont construites sur des préjugés négatifs : « *En arrivant au Québec, les personnes autour de moi m'ont déconseillé d'inscrire mes enfants à l'école publique québécoise. Ils m'ont dit que le niveau de scolarité est trop faible et les élèves ont trop de liberté* »(M2).

À travers leurs perceptions de l'école québécoise, nous avons réussi à comprendre en partie leurs représentations concernant les valeurs transmises par l'école ainsi que leur vision de l'éducation. Nous avons regroupé ces représentations selon trois principales tendances.

1) La première tendance est une représentation positive des valeurs et normes inhérentes à la mission de socialisation de l'école québécoise : autonomie, prise de parole. L'autonomie apparaît comme un élément moteur dans le projet identitaire. C'est l'avis de A4 : « *Ici, on leur apprend à être autonomes et à se débrouiller. Ils les*

aident à développer un esprit critique. Ce n'est pas comme dans les écoles où j'étais ». Cependant, selon la majorité des répondantes, le système a tendance à socialiser plus qu'à qualifier. A1 affirme : *« On a l'impression que l'école québécoise s'intéresse plus à former des personnes sociables que des personnes qualifiées »*. Selon les discours, les mères ont un positionnement diversifié vis-à-vis de la mission éducative de socialisation au Québec. M1, enseignante explique son point de vue :

Je pense que l'école cultive une certaine socialisation qui se développe à l'extérieur de l'école. Dans le fond, ce sont des enfants qui se font un réseau d'amis et ça devient pour eux la référence. Le problème a plus à avoir avec le social autour de l'école qu'avec l'école elle-même.

Cette première représentation ne voit pas le processus de socialisation scolaire comme étant porteur de valeurs de discernement quant au respect d'autrui et à la connaissance judicieuse des droits et des obligations. Les propos de M4 illustrent bien ce détail :

L'école leur apprend à dire : « J'ai le droit de faire ceci, le droit de faire cela, de m'habiller comme je veux, de choisir mes amis, de parler comme je veux ». C'est ce que leur apprend l'école. Alors qu'à la maison, on leur apprend à faire des nuances. Pour parler, il y a des règles à suivre, des mots à utiliser, un ton à avoir, une façon de se tenir. L'école ne leur apprend pas ces nuances. On leur dit : « Tu as le droit et tes parents n'ont pas le droit de te faire ceci ou cela » et c'est tout. Comment un enfant peut-il nuancer tout ça?

A5 partage ce point de vue :

La façon de parler, les gestes, la façon de s'asseoir. Moi, je n'ai pas fait de grandes études mais je sais qu'un enfant bien éduqué doit avoir tout ça et je tiens à apprendre ça à mes enfants. Je sais que ce n'est pas à l'école qu'il va l'apprendre.

M1 explique : *« Quand on lui parle de droits, c'est vague. On oublie de lui préciser les normes. C'est une question de perception d'une culture à une autre. Et moi, je ne suis pas prête de couper avec les normes culturelles d'origines »* (M2).

La principale valeur énoncée par onze répondantes est le respect d'autrui. M4 et A8 soulignent que le respect doit se mesurer à plusieurs niveaux :

Un enfant bien éduqué c'est un enfant respectueux. Le respect, je le visualise à sa façon de parler, les mots qu'il emploie, la façon de se tenir. Quand je passe devant une école, je vois parfois des choses qui me choquent. D'abord, je regarde la façon de s'habiller de certains jeunes. La manière avec laquelle je m'habille te dit que je te respecte ou je ne te respecte pas. Le respect c'est l'essence de la vie et d'une bonne éducation. M4

Apprendre aux jeunes à respecter les autres en pratique pas seulement dans la théorie, c'est leur apprendre à respecter tout ce qui les entoure, leur apprendre les valeurs de l'école, de la société, des proches. Tu respectes le professeur, tu respectes la classe, tes camarades, le milieu. Quand une personne parle, tu respectes ses paroles et tu apprends à l'écouter. Je crois que l'école ne travaille pas assez dans ce sens. A8

Elles s'attendent à ce qu'en plus des apprentissages scolaires, les enseignants s'occupent de transmettre un « savoir-vivre » concernant essentiellement le respect et l'obéissance en accord avec les normes et les valeurs qu'elles ont intériorisées et sur lesquelles elles ont construit leur identité sociale.

Le devoir des parents et des enseignants c'est d'apprendre aux jeunes à respecter, c'est la base de toute éducation et n'a rien à avoir avec la culture ni la religion. Autour de nous, on voit que le résultat n'est pas fameux, quand on voit tous ces jeunes dans les rues. On se pose la question : à qui la faute, aux parents, à l'école, à la société ? M4

Personnellement, je suis contre le tutoiement à l'école. L'enfant n'a pas le droit de répondre d'une certaine façon à ses parents ni à son enseignant. Il faut que l'enfant ressente cette différence entre lui et l'adulte. L'enfant est un enfant, il a besoin d'être encadré, il a besoin de barrières et bien sûr de comprendre pourquoi elles sont là. Tant que son esprit n'a pas atteint une certaine maturité, il doit être guidé (A1).

2) La deuxième tendance est une représentation de l'école qui éloignerait l'enfant de sa famille. Selon cinq répondantes, l'école chercherait à créer des conflits

entre l'enfant et ses parents. A6 explique : *« Mais comment voulez-vous qu'on travaille avec lui alors qu'ils le montent contre nous. Nous, nous avons notre manière de l'éduquer comme on l'a été et on ne la changera pas parce qu'elle a donné un bon résultat » (A6).*

On remarque que lorsque les mères de cette deuxième tendance sont en situation de non-reconnaissance professionnelle et de chute sociale, bien qu'avec un niveau de scolarité élevé, l'adaptation semble difficile et la résistance aux nouvelles normes semble plus vive. A2 (universitaire et technicienne de laboratoire) illustre par son propos cette forme de résistance : *« Je trouve que l'école nous rend la tâche plus difficile. C'est l'enfant qui décide maintenant, il devient roi. Mais à la maison, je lui apprends à être un prince et c'est moi la reine »*. Huit mères se plaignent de la mauvaise influence de l'école sur le comportement de leurs enfants à la maison. Les propos de A6 résument ce point :

Le problème que nous vivons c'est qu'à la maison il y a des règles à suivre. Parler à tes parents avec respect, ne pas élever la voix, comment te comporter. Et à l'école ils leur apprennent autre chose : à être décontracté et à parler sans limites sans contrôler leurs mots et répondre à leurs parents. Je crois que l'école devrait comprendre un peu comment on éduque nos enfants.

Cette représentation serait fortement rattachée à la culture du pays d'origine. Elles pensent que certaines valeurs véhiculées par l'école québécoise sont une entrave à la transmission de leurs valeurs culturelles et religieuses. Les principaux aspects évoqués sont les rapports parents/enfant, les rapports homme/femme, la trop grande liberté accordée aux jeunes et le droit d'appeler la police. Elles ont l'impression que l'école et la société tirent d'un côté et les parents de l'autre. A6 et A1 l'énoncent clairement :

Je trouve scandaleux qu'ils leur donnent même le numéro de la police et leur disent de ne pas hésiter à appeler s'ils ressentent que leurs parents sont agressifs (par la parole ou par le geste). Comment un enfant va pouvoir faire

la nuance entre une parole agressive et une parole de sa mère qui veut le remettre sur le droit chemin? Un enfant de 8 ou 9 ans est forcément « monté » contre ses parents et ça nous crée beaucoup de problèmes à la maison. Chacun tire de son côté. On verra bien qui va l'emporter. A6.

Franchement, je me dis ce n'est pas l'école qui va éduquer mes enfants, parce que le niveau culturel nous appartient, l'école ne peut rien y faire. L'école est là pour donner des valeurs québécoises mais ce n'est pas nos valeurs algériennes berbères et kabyles. A1.

Selon cette représentation, l'école leur « volerait » leurs enfants. Elles déplorent le fait que l'école ne s'adapte pas à certaines valeurs culturelles véhiculées par les parents à la maison. A6 l'exprime avec un ton assez ferme :

Il y a des différences dans nos valeurs culturelles et l'école doit en tenir compte. Il faut qu'ils adaptent leur façon d'éduquer, sinon ça va créer des conflits parents/enfants. Si ce gouvernement a choisi de nous faire venir ici pour peupler et construire le Québec, il est important qu'ils apprennent aussi à l'équipe-école à comprendre et à respecter les autres cultures et les autres façons d'éduquer. Parce qu'il n'est pas vraiment sûr que l'éducation à la québécoise donne les meilleurs résultats. À voir le nombre de décrocheurs, de jeunes dans les rues drogués, de mère à 14 ans, ils devraient commencer à se poser des questions.

Toutes les mères tiennent à transmettre les valeurs de leur culture. Elles ont dû développer des stratégies de communication afin d'y parvenir. M3, universitaire portant le voile, explique:

Parfois, quand ma fille vient du cours « Éthique et culture religieuse », on lui explique que ce que lui a dit son enseignante, c'est leur point de vue à « Eux » mais « Nous » c'est différent. On lui explique, très souvent, ce qu'elle doit savoir de l'Islam et de ses valeurs ». On n'est pas contre le fait qu'elle prenne l'information, mais on est surtout pour le fait qu'elle s'imprègne de nos valeurs culturelles et religieuses. Très jeune, elle savait déjà que le porc, la nourriture qui n'est pas halal et les boissons alcoolisées sont interdits par la religion. On lui apprend à faire la prière et le jeûne du mois de Ramadan.

3) La troisième tendance est une représentation de l'école qui ne peut transmettre les valeurs reliées à une identité religieuse. C'est la vision des deux répondantes M2 et M4 dont les enfants sont inscrits à l'école musulmane. Dans cette vision de l'école, elles insistent sur la part de responsabilité du système éducatif dans l'éducation religieuse. Selon elles, le fait d'élever les enfants dans un environnement non musulman rend la tâche plus difficile. Pour cette raison, elles ont inscrit leurs enfants dans une école musulmane afin qu'ils se retrouvent dans un environnement plus proche de celui du pays d'origine. M2 souligne ce détail : « *En ayant inscrit ma fille à l'école musulmane, c'est comme si nous étions dans notre pays d'origine, elle ne perd rien de sa culture ni de sa religion et c'est très important* ». Elles considèrent que cette éducation religieuse doit débiter dès la garderie et se poursuivre pendant le secondaire. « *Je voulais que mes filles se retrouvent dans la culture musulmane dès qu'elles commencent l'école, mais ici, il n'y a pas de crèches musulmanes* » (M2).

Selon cette représentation, il y aurait trop grande liberté accordée aux enfants à l'école publique québécoise. Selon ces mères, ceci empêcherait le développement d'un modèle éducatif basé sur le respect, la responsabilité et le maintien des valeurs culturelles et religieuses. Le choix de l'école musulmane devient alors, un outil de protection de l'identité. Faute de moyens financiers, certaines regrettent de ne pas pouvoir les inscrire dans une école musulmane. A5 souligne :

Pour la religion, c'est clair que s'ils avaient été dans une école musulmane, ils étudieraient les principes de l'Islam et des pratiques religieuses, ça nous aiderait beaucoup, nous les parents, vu qu'on n'a pas beaucoup de temps à consacrer au développement de ce côté religieux et spirituel, et c'est le cas de toutes les familles musulmanes ici. C'est une part de notre identité.

Représentation de la finalité de l'école

Dans notre étude, nous observons une seule tendance en ce qui concerne la finalité de l'école. Toutes ces mères sont arrivées avec une représentation de l'école

comme un espace d'intégration normative suivant des règles et des codes de vie et un tremplin pour se faire une place dans une société où les connaissances sont primordiales à tous les niveaux. Selon elles, les représentations des missions de l'école sont d'obtenir un diplôme supérieur et se qualifier pour le marché de l'emploi. C'est l'objectif relié au projet familial (le principal motif de l'immigration). C'est aussi de former des futurs citoyens respectueux, instruits, diplômés avec un emploi convenable. Ce propos de M2 rejoint celui de toutes les répondantes : *« L'école doit avoir pour objectif d'instruire l'enfant, lui procurer un bon diplôme pour qu'il trouve sa place dans la société. Elle doit aussi former des citoyens respectueux et autonomes »*.

Représentations des rapports intergénérationnels

Leurs représentations des rapports intergénérationnels sont construites sur une histoire familiale et des normes que ces mères ont intériorisées. Mais elles sont aussi marquées par une volonté de produire de nouvelles normes (de conduites, familiales, relationnelles) dans leur nouvelle société. Même si ces représentations démontrent parfois la présence d'un conflit de valeurs et de divergences relationnelles entre la mère et l'enfant, elles démontrent aussi que la transmission intergénérationnelle au sein de la famille maghrébine favorise, en général, la réussite scolaire et sociale des jeunes. Dans les deux modèles de rapport mère/enfant rencontrés dans notre étude, la mère est constamment présente dans la vie de ses enfants, à tous les niveaux. Il apparaît clairement qu'elle détient la première place dans l'éducation de l'enfant : *« Leur père est directement absent de leur éducation, c'est moi qui m'occupe de tout. Mais je prends bien sûr son avis avant de décider »* (A5).

1) Le premier modèle rencontré est celui d'une mère très sévère dans l'éducation de ses enfants. C'est le profil de cinq répondantes. Elles insistent toutes sur le caractère scolaire des acquis et la nécessité d'encadrer l'enfant à la maison.

Toutes ces mères s'impliquent dans le travail scolaire de leurs enfants en les aidant dans la réalisation de leurs devoirs à la maison : *« Je suis toujours disponible pour mes enfants. Je leur demande de faire leurs devoirs et s'ils ont besoin de moi ils viennent me poser des questions »* (A2).

M3 explique le suivi quotidien qu'elle mène auprès de ses enfants :

Mes enfants savent qu'en rentrant à la maison, même s'ils n'ont pas de devoirs, je vais leur en donner moi des devoirs. Je me suis équipée pour cela, j'ai acheté des livres de lectures, d'exercices de grammaire, conjugaison et mathématique. J'ai acheté tous les livres qu'il faut pour des exercices supplémentaires et je me tiens au courant des programmes scolaires de mes enfants. Je les fais travailler tous les soirs. Ils doivent prendre l'habitude, comme nous, nous avons étudié.

Dans ce modèle, les rapports mère/enfant sont aussi marqués par la réussite d'un projet identitaire. Ces rapports concernent la transmission de la langue (arabe ou berbère) et de la religion, les deux étant étroitement imbriqués. Dans le processus d'éducation de ces mères, on retrouve une histoire et une expérience personnelle liée à la transmission de valeurs culturelles et parfois religieuses. La plupart des mères insistent sur la nécessité de transmettre à leurs enfants les normes de comportements qu'elles ont elles-mêmes reçues, même si elles estiment qu'il est difficile d'atteindre ce but dans une société occidentale. Cette représentation des rapports entre la mère et l'enfant est porteuse de significations qui s'enracinent et se modélisent dans un réseau relationnel plus large, celui de la culture d'origine avec ses règles et ses codes régissant les rapports entre les individus et particulièrement entre les parents et leurs enfants : *« Le rôle des parents est très différent de celui qu'on a au Maroc. Nous essayons de préserver la façon de faire de nos parents. L'enfant doit connaître ses devoirs envers ses parents et les mettre en pratique dans la vie de tous les jours »* (A8).

M4 se réjouit d'avoir inscrit ses garçons à l'école musulmane :

Souvent, on a des petits accrochages mais ce n'est jamais très méchant, comme dans toutes les familles. Mais je tiens à dire que ça nous a beaucoup aidés dans notre tâche éducative de les inscrire à l'école musulmane.

Des tensions mettent parfois la mère dans l'embarras et la place dans un univers de questionnements auxquels elle ne trouve pas de réponse. M2 souligne à ce propos :

Je dirai que mes 2 filles ont un caractère plutôt difficile. Elles posent beaucoup de questions et défendent leurs points de vue, même la plus petite qui a 6 ans. Il faut toujours qu'elles aient le dernier mot et parfois ça m'épuise, je ne sais plus quoi faire. Je ne sais pas si c'est relié à la société dans laquelle on vit ou c'est juste un caractère.

Cette représentation des rapports entre parents et enfant est tellement intériorisée qu'elle engendre parfois une pression des parents sur les enfants dans le but d'empêcher la transformation d'une identité. Pour M3, plus l'enfant adopte un mode de vie « très québécois » plus l'autorité parentale devient sévère afin de maintenir l'héritage identitaire :

Je suis une personne très sévère dans les principes éducationnels. Depuis très jeune j'ai imposé une façon de faire et mes enfants ne discutent pas ce que je leur demande de faire. Leur père est plus souple. Moi non ! Je veux que mes enfants comprennent que les parents dans notre culture doivent être écoutés et les enfants doivent faire ce que les parents leur demandent, car ils les ont mis au monde et ils leur veulent du bien.

Certaines mères vont aller jusqu'à développer de nouvelles stratégies éducatives au sein de la famille afin de ne pas « perdre » leurs enfants. Elles sont donc confrontées à l'élaboration de pratiques éducationnelles qui vont favoriser la socialisation de l'enfant dans la société québécoise, mais aussi dans la famille. A2 souligne :

Mes enfants, je les laisse s'exprimer, je veux aller au fond des choses. Mais je veux garder une certaine autorité. Je dois m'imposer. Depuis que je suis au

Québec, j'ai appris que je devais être un peu plus souple parce que j'ai peur de les perdre. Cependant, je tiens à avoir toujours le dernier mot.

Souvent ces mères qui ont reçu une éducation stricte n'acceptent pas que leurs enfants les contredisent ou s'affichent avec une tenue non adéquate. De ce fait, la fille sera socialisée à travers l'interdit. La fille est un enjeu car elle est porteuse de l'identité culturelle. Elle doit respecter les valeurs traditionnelles et adopter une conduite conforme à la culture d'origine. La jeune fille va devoir être le modèle du comportement traditionnel. En exigeant davantage d'autonomie, elle va se heurter à un refus de la part de ses parents qui vont se montrer vigilants à son égard. M1 énonce clairement : *« L'adolescence de ma fille a été beaucoup plus difficile que celle de son frère. À partir du secondaire 3, elle a commencé à avoir des comportements de « rentre-dedans », tout le temps en conflit avec nous »*. L'adolescente va prendre alors conscience de son statut avec les contraintes et les interdits liés à son sexe, et des écarts qui existent entre les deux cultures dont elle fait partie. Deux façons d'être et de faire vont se rencontrer et s'affronter : celles représentées par les parents et celle de la société. A4 explique :

À 12 ans, ma fille a voulu porter des vêtements comme ses camarades. Je lui ai expliqué pourquoi il ne fallait pas copier et qu'elle devait préserver son image de jeune femme musulmane. J'ai réussi à la convaincre et elle m'a écoutée et aujourd'hui elle me remercie.

M1 raconte à ce sujet :

À l'adolescence, ma fille a eu plein de petits problèmes avec ses petites copines qui voulaient faire les quatre cents coups, pour se faire remarquer : sa façon de s'habiller, se maquiller, ses fréquentations. À un moment donné, ma fille nous a vraiment tournés en bourriques son père et moi.

Pour A2, l'adolescente doit être éduquée pour être d'abord une bonne épouse :

Une fille est éduquée pour être une bonne épouse et une bonne mère. De nos jours, ça a changé et c'est bien dommage. On a perdu beaucoup de repères de la famille : le rôle de la fille et du garçon. Je voudrais préparer ma fille à être une bonne épouse et une bonne mère.

Religion et culture s'entrecroisent dans les représentations. Dans la vision de six répondantes, il n'est pas possible de séparer religion et culture, qui font partie de l'éducation de leurs enfants. Toutes soulignent le caractère humaniste des valeurs transmises à leurs enfants (le respect, l'honnêteté et le partage) qui sont décrites par certaines comme des valeurs musulmanes. Les dynamiques concernant la transmission intergénérationnelle montrent clairement que les valeurs liées à la religion musulmane sont revendiquées par la majorité des répondantes. Dans cette dimension religieuse, les valeurs et les pratiques constituent la trame de fond des relations parents-enfants. Cette vision est celle de six répondantes, dont A2 :

J'essaie d'enseigner à mes enfants les valeurs de la religion musulmane. Ça fait partie de mon identité et ça se transmet de génération en génération. Mes enfants, je peux les contrôler, le reste je ne peux pas. Je veux qu'ils respectent les bases de la religion. Je leur demande, tous les soirs, s'ils ont fait leur prière. Ce sont des enfants, il faut toujours leur rappeler. Ils ont aussi pris l'habitude comme nous, de lire sur les étiquettes des aliments s'il n'y a pas de porc avant de manger ou d'acheter.

Le respect de la prière et du jeûne est considéré comme une obligation. Elles adoptent un rôle actif en donnant des explications sur les pratiques, comme la prière ou sur divers aspects de la vie quotidienne, comme les obligations alimentaires.

Très jeunes, on disait à mes enfants de ne pas manger de porc et toujours de demander de quoi le repas est fait. Je leur donne des conseils et dès la maternelle, je leur ai dit de ne jamais manger la nourriture à l'école, sauf quand c'est des repas végétariens. A6

2) Le deuxième modèle de rapports mère/enfant est celui d'une mère plus souple dans l'éducation de ses enfants. C'est le cas des deux répondantes qui ont

longtemps vécu en France (A7 et M1). Leurs rapports sont surtout basés sur le développement d'une autonomie chez le jeune. Elles construisent leurs rapports sur l'ouverture d'esprit et le dialogue : *« J'aide mes enfants à être autonomes, je veux que ma fille fasse ses devoirs toute seule et qu'elle aide aussi son frère. Quand elle a une mauvaise note à l'école, je lui fais comprendre que c'est normal parce qu'elle n'a pas bien travaillé »* (A1).

Dans ce modèle de rapport, elles se prétendent comme des musulmanes culturelles et leur projet identitaire n'est pas marqué par l'attachement à la religion musulmane. A7 qui n'a jamais vécu dans le pays d'origine de ses parents, l'Algérie, considère que la transmission des valeurs humaines, qu'elle rattache dans sa représentation à la culture arabo-musulmane, est essentielle dans l'éducation de ses enfants. Elle souligne : *« Je n'ai pas connu la vie en Algérie, mais mes parents m'ont transmis les valeurs de notre culture arabo-musulmane que j'ai transmises à mon tour à mes enfants »* (A7).

M1 quant à elle, évoque la transmission en termes de valeurs morales et culturelles et ne fait aucune référence à la religion musulmane. Cette mère, enseignante, dit ne pas transmettre une éducation religieuse à ses enfants et se limite à répondre à leurs questions au sujet de la religion. Marquée par sa culture d'origine, l'Islam ne forme pas la partie centrale de son identité ni de l'éducation de ses enfants. Elle rattache aussi ses valeurs culturelles au caractère humaniste qui, selon elle, doit transcender les appartenances de confessions. Elle nous explique sa vision :

Il y a plus de la culture que de la religion dans notre éducation. Nous, on n'est pas du tout religieux. Mais culturellement on fait des petits trucs comme marquer les fêtes. Moi, mes parents n'étaient pas des gens pratiquants. Mon père a commencé à faire la prière à 70 ans. Mais on avait une tante qui nous endoctrinait à chaque fois. À 18 ans, je me suis carrément distanciée de la religion, j'étais en rébellion contre le fait qu'on nous imposait cette religion. C'est maintenant que je réalise que la pire chose au Maroc c'est qu'on n'apprend pas aux gens la spiritualité. On leur apprend juste : si tu ne fais

pas ça, tu vas aller en enfer. Ce qui fait que les gens sont très en flamme dans l'Islam. Je ne veux pas que mes enfants tombent dans ce piège.

3) Face à ces deux tendances dans les représentations des rapports intergénérationnels, nous avons pu déceler une « tendance intermédiaire ». Elle regroupe les représentations de cinq participantes. Ce modèle rejoint le premier modèle de représentations sur tous les aspects, sauf en ce qui concerne le thème de la religion. En effet, dans ce modèle, les rapports intergénérationnels ne sont pas marqués par le caractère religieux. Ces mères n'imposent pas à leurs enfants les pratiques musulmanes (la prière ou le jeûne). Elles considèrent qu'ils apprendront à les respecter en observant leurs parents et en grandissant dans un environnement où sont célébrées les fêtes et les cérémonies religieuses. A5 explique :

Je tiens à ce que mes enfants pratiquent la religion comme nous, mais je ne les force pas parce que moi même je n'ai jamais été forcé pour pratiquer. On parle entre nous. Il faut qu'ils acceptent les pratiques religieuses et en soient convaincus. Ils apprendront l'Islam et ses valeurs avec les jours, les mois et les années qui viennent. Je leur dis : « voila ce qu'à dit Dieu dans le coran, ce qu'a dit le prophète, voilà le bien et voilà le mal, à vous de voir ». Peut-être que maintenant ils sont trop jeunes pour tout comprendre, mais c'est une éducation jusqu'à l'âge adulte.

Dans ce modèle, certaines souhaiteraient transmettre leurs valeurs religieuses, mais dans une forme ouverte, où la religion est ramenée à ses traits culturels et identitaires, sans enseigner les fondements de la foi. C'est le cas de A1 :

Moi, je mise beaucoup plus sur leur culture. Je ne veux pas les perdre. Le fait d'être ici, on est algéro-qubécois. Mais les valeurs algériennes sont là, en nous, enracinées. Mes enfants vont créer un monde à eux à partir de ce qu'ils vont vivre ici au Québec. Moi je ne pourrai pas instaurer des règles pour eux.

Certaines assouplissent leurs règles vestimentaires pour éviter de perdre leurs enfants :

« Dernièrement, j'ai commencé à dire oui à certaines choses, comme la façon de s'habiller. Je me suis rendue compte que je devais être un peu plus souple parce que j'ai peur de les perdre » (A4).

4.3 Interprétation des données

4.3.1 Représentations de l'intégration sociale et de l'emploi

En ce qui concerne le premier axe de notre étude, c'est-à-dire la vision de l'intégration sociale et de l'emploi, sur les douze personnes interviewées, le processus migratoire semble avoir engendré le développement d'une vision négative chez dix d'entre elles. Dans notre échantillon, on note un mécontentement aussi bien chez les participantes ayant un niveau d'éducation élevé (huit universitaires) que chez celles ayant un niveau secondaire (deux participantes). De plus, les huit femmes ont bien intégré professionnellement la société québécoise (enseignantes, secrétaire, assistante sociale), malgré les difficultés d'insertion. Celles qui sont les plus agressives dans leur discours n'ont pas trouvé au Québec le statut socioéconomique souhaité avant leur arrivée au Québec. L'explication selon laquelle les tensions seraient moindres dans le cas d'immigrantes fortement scolarisées ne s'applique pas dans notre cas.

Cette représentation négative serait en lien avec certains aspects tels que les rapports entre les immigrants et les Québécois de souche, l'excès de liberté chez les jeunes, l'image de la femme véhiculée par les médias, l'absence de cellule familiale solide, et la déqualification professionnelle des immigrants.

À travers le processus d'acculturation, ce qui a le plus changé dans les pratiques de nos répondantes c'est un mode de vie plus accéléré, à l'image de la société occidentale. Le travail prend plus de place et il y a moins de temps à consacrer

à la famille. Elles ressentent une certaine nostalgie par rapport au rythme de vie qu'elles menaient dans le pays d'origine, notamment quant au temps consacré à leurs enfants et aux visites fréquentes de la famille élargie. Certaines résistances viennent heurter les participantes dans leur conception éthique de la vie, plus particulièrement dans leur conception du rapport à l'autre. Aucune n'a mentionné avoir des amis intimes Québécois de souche.

Les valeurs culturelles auxquelles elles se disent très attachées sont reliées, pour la majorité d'entre elles (dix sur douze participantes), aux valeurs de l'islam. Selon deux répondantes, l'éducation aux pratiques religieuses devient difficile lorsque l'école ne peut les soutenir dans cette éducation et quand la société a complètement tourné le dos à la religion. De plus, la « trop grande liberté » accordée aux enfants empêcherait le développement d'un modèle éducatif basé sur le respect, la responsabilité et le maintien des valeurs culturelles et religieuses.

Les héritages culturels différents renvoient à des valeurs différentes autour desquelles s'organisent ces représentations. Ayant intériorisé des normes de leur pays d'origine, comme celles concernant les rapports homme-femme et les rapports enfant-adulte, elles sont confrontées à les voir différemment et à les mettre à distance dans le nouveau contexte social. Elles doivent, d'une certaine façon, objectiver ces normes, qui s'appliquaient « naturellement » dans leur pays d'origine. Dès lors, le processus d'acculturation met en évidence les écarts entre les représentations d'une culture « individualiste » qui règnerait au Québec, et les représentations associées à une vision « communautaire » (celle qu'elles disent avoir « intégrée ») et qui les amènent à désapprouver la liberté « excessive » qu'elles trouvent au Québec. Ceci peut engendrer des résistances mais aussi un processus d'adaptation menant à des stratégies d'intégration.

La vision positive des répondantes, quant à leur adaptation au Québec, concerne les conditions de vie et l'emploi, même si ce dernier n'est pas à la hauteur

de leurs compétences et qu'il nécessite souvent un retour aux études. Les participantes considèrent la société québécoise comme une société de droits et une société matriarcale dans laquelle les femmes sont respectées.

4.3.2 Représentations de l'éducation et de l'école québécoise

En ce qui concerne le deuxième axe de notre étude, c'est-à-dire le rapport à l'école et l'éducation au sens large, on voit que le processus d'acculturation rencontre des résistances car de nouveaux repères sont à construire. Le changement de système éducatif les déstabilise dans leurs représentations de l'école et de ses valeurs car il fait entrer dans un espace d'incertitude, de questionnement et d'incompréhension. Elles sont arrivées au Québec avec une vision normative du rôle de l'école. Selon les trois logiques de « l'expérience » du modèle de Dubet (1994, repris de Potvin et *al.*, 2010b), on pourrait cadrer les représentations de nos participantes dans la logique selon laquelle l'école représente un tremplin pour se faire une place dans la société et où la performance compte à tout prix. Si la plupart des mères interviewées sont relativement satisfaites du système d'enseignement québécois au niveau du contenu, des programmes et des méthodes pédagogiques, c'est au niveau des valeurs véhiculées que se manifestent les principales réserves. Plusieurs d'entre elles ont adopté un discours très critique à cet égard. Elles soulignent que la qualité de l'instruction n'aide pas à maximiser le potentiel des élèves et l'école ne cherche pas à former des futurs universitaires.

Par ailleurs, leur rapport à l'école vient les ébranler dans leur autorité parentale car plusieurs d'entre elles ne sont pas prêtes à accepter tous les changements qui semblent les interpeller comme parents d'enfants arrivés en bas âge ou nés au Québec. Ceci crée un « déséquilibre » identitaire par rapport à elles-mêmes, mais aussi par rapport à leurs enfants. À l'adolescence, la tension prend une forme pratique quotidienne (interdiction vestimentaire, choix des fréquentations).

« Bousculées » dans des normes intériorisées qui concernent l'autorité parentale et leur rapport à l'école dans le pays d'origine, elles refusent d'accepter que l'école soit « trop permissive » au Québec. Elles ne sont pas prêtes à accepter une acculturation sur toutes les dimensions liées à l'identité et aux valeurs, ce qui les maintient dans une situation potentiellement tendue sur le plan identitaire et intergénérationnel. L'école musulmane devient alors un outil de protection de l'identité et un moyen de combler les « lacunes » au plan des apprentissages scolaires, culturels et religieux ainsi qu'en termes de socialisation (le cas pour deux répondantes).

La représentation de l'école s'est construite sans une forte participation effective de ses femmes dans les activités de l'école de leurs enfants. La majorité des répondantes (sauf les enseignantes ou celles qui sont impliquées) se représentent les valeurs transmises à l'école à travers le discours de leurs enfants et non à travers ce qu'elles vont elles même observer sur place.

L'institution scolaire québécoise est perçue comme une entrave directe aux rapports intergénérationnels tels qu'elles les souhaitent. Ces rapports étant basés, selon elles, sur le respect de l'individu et la connaissance des droits et responsabilités de chacun. Ces femmes ont l'impression que leur autorité parentale est remise en question à cause d'une école qui n'explicite que les droits et non pas les devoirs aux enfants.

Les valeurs culturelles et religieuses deviennent difficiles à transmettre car cette éducation se heurte au processus de socialisation défendu par l'école québécoise. Le regard qu'elles portent sur l'école québécoise est celui d'une institution qui, à la fois entraîne l'épanouissement des enfants mais en même temps, les éloignent de leurs parents et des valeurs qu'ils défendent. De plus, dans leurs représentations, la gestion de la dimension culturelle est totalement absente de l'école. Elles considèrent que la socialisation à la québécoise ne tient pas compte de leur culture d'origine. L'ancrage culturel est très fort dans leurs représentations

sociales, marquées par la volonté d'inscrire leurs enfants dans une « lignée culturelle ».

Elles se sentent ainsi mises au défi dans leur identité ce qui entraîne une tension quant à la « transmission » intergénérationnelle. Notons que les participantes enseignantes partagent des représentations semblables avec les autres participantes bien qu'elles fréquentent de près le milieu scolaire québécois. À cette représentation, s'ajoute une vision nostalgique de l'école dans laquelle l'autorité du maître est marquante. Selon leurs représentations, l'école ne semblerait plus correspondre aux normes qu'elles ont intériorisées. Elles ont gardé une vision de l'école de leur époque, dans un pays d'origine qui a probablement changé.

Le processus de dissonance vient les heurter au plan de l'identité. Le rapport à l'école est constamment sous-tendu par la religion qui est culturellement ancrée. À travers tous les thèmes abordés, la religion tient une place essentielle, que ce soit dans leurs représentations des droits de l'enfant, du rapport à l'enseignant, des apprentissages, des valeurs véhiculées par l'école, etc.

Selon les deux répondantes dont les enfants fréquentent l'école musulmane, l'éducation aux pratiques musulmanes est difficile lorsque l'école ne peut les soutenir dans l'éducation religieuse et lorsque toute la société a complètement « tournée le dos » à la religion.

Toutes les personnes interviewées, peu importe qu'elles se disent pratiquantes ou non, souhaitent transmettre à leurs enfants, des valeurs liées à la culture et au pays d'origine et sont toutes conscientes que l'école publique ne pourra pas les aider dans cette tâche. Les dynamiques concernant la transmission intergénérationnelle montrent clairement que les valeurs liées à la culture d'origine sont revendiquées par la majorité des répondantes. Dans cette dimension, les valeurs culturelles constituent la trame de fond aux relations parents-enfants.

Dans ces modèles de représentation, les enfants sont élevés dans la perspective identitaire des parents : celles d'un héritage culturel et ethnique, mais aussi pour certaines, sur leur foi islamique. Cette dimension se confronte, chez certaines participantes, à la dimension des valeurs et des pratiques de la culture québécoise avec laquelle les enfants sont en contact à l'école, dans la rue et avec les médias.

CONCLUSION

Cette recherche avait pour principal objectif de fournir une meilleure connaissance des représentations de l'école québécoise chez les familles immigrantes musulmanes d'origine maghrébine à travers le regard de mères dont les enfants sont nés au Québec ou arrivés en bas âge. L'objectif était de repérer les contenus et la structure interne des représentations, notamment les éléments centraux qui constituent les valeurs et les croyances, autour desquelles, la réalité scolaire est représentée par ces mères.

Il ressort de l'analyse des résultats un certain nombre de constats que l'on pourrait présenter de la manière suivante :

1) Le projet migratoire et le milieu culturel du pays d'origine conditionnent les représentations sociales. Et la représentation de l'école s'est façonnée d'une part sur leurs attentes quant à l'intégration sociale et économique, d'autre part sur l'image intériorisée de l'école avant leur arrivée dans le pays d'accueil. Dans tous les thèmes abordés dans cette recherche, on constate que le processus d'acculturation engendre des résistances et des situations de dissonance cognitive.

2) La représentation positive de l'école québécoise est en lien avec les attentes placées dans l'école pour assurer un avenir meilleur à l'enfant : c'est le « passage obligé » pour la réalisation de soi et pour la réussite du projet migratoire. Dans ces représentations, l'école est investie du pouvoir d'ouvrir à leurs enfants les portes de la réussite socio-économique.

Par ailleurs, l'école québécoise est perçue par plusieurs de ces femmes comme comportant des « facteurs de risque » contre lesquels elles cherchent à prémunir leurs

enfants (pas assez de travail, trop de liberté, faible niveau d'enseignement). Leur projet migratoire étant basé essentiellement sur la qualification de leurs enfants (diplômes d'études supérieurs) et l'intégration au marché de l'emploi.

Dans leurs représentations, l'école s'intéresse surtout à socialiser à l'identité québécoise. Elle véhicule des valeurs qui créent au sein de la famille une situation de tension et de conflits. L'école est à l'image de la société occidentale considérée comme une entrave à la transmission de leur propre identité.

L'opposition des logiques de socialisation entre ces familles et l'école québécoise entraînerait parfois un éloignement ou une incompréhension à l'égard de la vie scolaire, menant certaines à choisir l'école religieuse ethnospcifique. Par ailleurs, ces représentations engendreraient des tensions intergénérationnelles entre ces mères et leurs enfants. En effet, dans le souci de transmettre une identité, elles réagiraient à ces tensions, soit en renforçant la communication et en assouplissant leurs stratégies éducatives, soit en imposant des règles de vie de façon plus sévère, afin de maintenir les normes et les valeurs familiales.

3) D'après les données recueillies, on peut supposer que certaines participantes sont dans un processus d'adaptation et d'intégration qui rejoint la réappropriation des repères et la reconstruction de l'identité. C'est le cas de cinq participantes. Elles sont encore dans une période de fébrilité, malgré qu'elles résident au Québec depuis plus de cinq ans et l'école peut-être perçue comme une limite à ce qui est acceptable. Elles ont un regard critique et souvent, elles font des comparaisons avec ce qu'elles ont connu dans le pays d'origine. Même celles qui vivent au Québec depuis plus de dix ans sont encore dans la phase de reconstruction de l'identité et l'école les heurte dans les valeurs qu'elles ont intériorisées. Trois participantes cherchent à s'inclure dans la société québécoise. C'est le cas de celles qui ont vécu en France ou qui menaient un style de vie occidental dans le pays d'origine. Elles

paraissent être dans une phase d'adaptation caractérisée par un comportement d'ouverture et ceci ressort dans leur discours sur l'école.

À travers l'analyse des représentations de l'école et de la société québécoise, on peut supposer que sept femmes sont dans un processus d'acculturation qui influence leur rapport à l'école. La confrontation constante de leur culture d'origine avec celle de la société d'accueil s'observe dans leurs représentations de l'école, surtout en ce qui concerne le rapport élève-enseignant et les pratiques scolaires.

4) En ce qui concerne les rapports intergénérationnels, ces mères issues de la première génération ont plus de difficultés à s'adapter parce qu'elles ont vécu ailleurs. Alors que leurs enfants nés au Québec ou arrivés très jeunes possèdent tous les repères et n'ont pas de problème d'identité, ils peuvent représenter un choc pour leurs parents.

Il aurait été intéressant de connaître le point de vue de la deuxième génération. Ces parents semblent avoir peur de perdre leurs enfants et ont l'impression qu'ils ne seront pas des maghrébins musulmans. Sept femmes restent attachées à certaines pratiques religieuses et tiennent à les transmettre à leurs enfants. Chez ces femmes, c'est dans une perspective de transmission reproduction que se fait l'éducation aux valeurs culturelles et religieuses. Elles sont conscientes que l'école québécoise ne peut les aider dans cette tâche. Cinq participantes abordent l'éducation aux valeurs selon un processus de production d'un nouveau sens. Dans les deux cas ceci affecte forcément l'identité.

5) Les représentations de l'école québécoise analysées par notre recherche révèlent que la collaboration-école/familles immigrantes reste à travailler. Il apparaît clairement que les familles immigrantes d'origine maghrébine, à capital socioculturel assez élevé, ont ancré la réussite scolaire dans une tradition familiale. Notre étude a montré qu'il y a une mobilisation de tout le capital socioculturel de la famille pour contrer les contraintes dues à la migration et à l'adaptation au nouveau milieu. Ainsi,

ces parents sont aptes à expliquer la spécificité du profil scolaire de leur enfant à l'équipe-école et pourraient revendiquer une coéducation avec l'institution scolaire. Mais le blocage qui se fait au niveau de leurs représentations construites le plus souvent sur des a priori et des préjugés négatifs les empêchent de s'impliquer. Afin d'aider ces familles à orienter leurs représentations sur la réalité des écoles québécoises et à s'engager davantage, les écoles devraient prendre le temps de mieux les informer et les accueillir sur différents aspects de la culture organisationnelle, des pratiques administratives et pédagogiques, de la vie scolaire et du programme. De même, les organismes communautaires agissant avec les écoles, ou parallèlement aux écoles devraient plus s'impliquer pour construire une meilleure synergie entre l'école, la famille et la communauté.

Il serait alors pertinent, pour une future recherche de faire une étude sur un plus grand nombre de personnes de même origine. Il serait aussi pertinent de comparer les représentations des femmes maghrébines de l'école avec d'autres groupes de populations ethniques dans le but de minimiser les malentendus entre les intervenants scolaires et les familles et de permettre une meilleure intégration de la population immigrante dans et par l'école.

APPENDICE A

FORMULAIRE D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE CONCERNANT UN PROJET DE RECHERCHE PORTANT SUR DES SUJETS HUMAINS

Titre de la recherche : **Regards d'immigrantes musulmanes d'origine maghrébine
sur l'école québécoise**

Nom et prénom de l'étudiante : **Meryem Aouli**, étudiante à la maîtrise en éducation

Nom et prénom du directeur : **Maryse Potvin**, Ph.D. Sociologie, Professeur en
éducation, UQÀM

RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTES

1- Objectif de la recherche

Cette recherche a pour principal objectif de s'intéresser aux rapports qu'entretiennent les femmes musulmanes immigrantes d'origine maghrébine à l'école québécoise. Il sera question de mettre en valeur leurs représentations de l'école québécoise et de l'éducation de façon générale.

Les entrevues individuelles, de type semi-dirigé se feront auprès de 12 femmes aux profils variés, vivant au Québec depuis au moins 5 ans, toutes mères de famille ayant des enfants scolarisés dans des écoles primaires ou secondaires. On se limitera à la région de Montréal. On s'intéressera uniquement aux femmes d'origines marocaine et algérienne.

2- Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste à rencontrer la chercheuse pour une entrevue d'environ 60 minutes, une seule fois, au lieu de votre choix. Cette entrevue portera sur votre parcours depuis votre arrivée au Canada et vos perceptions de l'éducation au Québec. Les questions vous seront expliquées au préalable. L'entrevue sera enregistrée sur cassette audio.

3- Confidentialité

Tous les renseignements recueillis à votre sujet (ou à celui de vos enfants) demeureront confidentiels. Les entrevues seront retranscrites et les enregistrements effacés. Chaque participante à la recherche se verra attribuer un numéro et seules la chercheuse et sa direction de recherche auront la liste des participantes et du numéro qui leur a été accordé. Les renseignements seront conservés dans un classeur accessible uniquement à la chercheuse. Aucune information permettant de vous identifier ne sera publiée. L'anonymat sera strictement respecté dans la présentation des résultats.

4- Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et à la diffusion des informations concernant les rapports qu'entretiennent les mères immigrantes en général et les mères d'origine maghrébine en particulier avec l'école québécoise.

5- Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps pendant l'entrevue, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements personnels vous concernant, qui auront été recueillis au moment de votre retrait, seront détruits.

APPENDICE B

FORMULE DE CONSENTEMENT

J'ai pris connaissance des buts de la recherche et j'ai obtenu les réponses à mes questions sur la participation à la recherche, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche. Je comprends que je pourrai me retirer en tout temps et que les informations fournies resteront strictement confidentielles.

Je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Signature du chercheur _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Pour des questions sur la recherche, vous pouvez communiquer avec :

Meryem Aouli, aoulimeryem@courrier.uqam.ca

514-495-9505

Pour des questions sur vos droits, vous pouvez communiquer avec le :

Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM
(CIÉR)

Président du CIÉR, Joseph Josy Lévy

514-987-3000 poste 7753

APPENDICE C

LE CANEVAS D'ENTREVUE

Renseignements signalétiques

- Âge à l'arrivée au Canada :
- Année d'arrivée au Québec :
- Pays de provenance :
- Pays de naissance :
- Pays de naissance des parents :
- Catégorie d'immigration (selon la politique d'immigration canadienne) :
- Statut civil (mariée, divorcée, monoparental, etc.) :
- Origine ethnique :
- Rapport à la religion (personne pratiquante ou non pratiquante) :

Premier axe : Situation socioprofessionnelle avant et après la migration

Thème 1 : Situation pré-migratoire

Sous-thème 1 : Motifs de départ

1. Comment s'est prise la décision de partir?
2. Pourquoi le Canada?
3. Comment était l'arrivée?
4. Quels sont les facteurs qui vous ont poussé à immigrer? Est-ce des facteurs économiques, politiques ou autres ?
5. Comment les autres membres de la famille ont-ils perçu le projet d'immigrer ?

6. Qui était du voyage?
7. Quel âge avaient vos enfants?

Sous-thème 2 : Statut social et conditions de vie

1. Dans quel type de logement viviez-vous dans votre pays d'origine? Avec qui viviez-vous? (famille proche, famille élargie du mari, ou d'autres personnes)
2. Que faisiez-vous avant de partir (travail, études, mère au foyer, etc.)?
3. Certains membres de votre famille étaient-ils déjà partis?

Thème 2 : Situation post-migratoire

Sous-thème 1 : Premières impressions à l'arrivée au Canada

1. Quel sentiment avez-vous éprouvé à votre descente d'avion? (vos premières impressions)
2. Comment s'est passée votre arrivée aux douanes (formalités) ?

Sous-thème 2 : Statut social et conditions de vie

1. Qu'avez-vous fait à l'arrivée?
2. Avez-vous été reçu par des membres de la famille ou des amis?
3. En arrivant, avez-vous facilement trouvé un logement?
4. Dans quel type de logement habitez-vous actuellement? Quel quartier?

Sous-thème 3 : Réseau social

1. Connaissiez-vous des personnes qui vous ont aidé à votre arrivée au Québec? (Famille, amis...)
2. Pouvez-vous me décrire une de vos journées?

3. Avez-vous des amis que vous fréquentez souvent?
4. Avez-vous un réseau social qui vous soutient aujourd'hui?

Sous-thème 4 : Emploi

1. Que faites-vous actuellement? Travaillez-vous?
2. Aviez-vous une expérience de travail, avant votre arrivée au Québec? Laquelle?
3. Est-ce dans votre domaine?
4. Avez-vous eu recours à l'aide sociale?
5. Est-ce que vous aimez votre travail?
6. Comment avez-vous trouvé ce travail? Est-ce que ça vous a pris du temps pour le trouver?
7. En arrivant, quelles étaient vos sources de revenu familial ?
8. Avez-vous fait appel à des services sociaux ou à des organismes communautaires, lesquels? Comment cela s'est-il passé? Vous ont-ils aidée?
9. Quel travail exerce votre conjoint?
10. Avez-vous changé d'emploi depuis votre arrivée?

Sous-thème 5 : Impression générale sur la vie au Québec

1. Êtes-vous satisfaite de vos expériences vécues au Québec? Vous sentez-vous intégrée? Qu'en pensent votre mari et vos enfants?
2. Quelles ont été, à votre avis, les barrières et les « facilités » les plus importantes pour vous intégrer?

Deuxième axe : Vision de l'éducation et rapport à l'école québécoise**Thème 1 : Rapport à l'école québécoise****Sous-thème 1 : Premiers contacts avec l'école**

1. Combien d'enfants vont à l'école? (âges, sexes, niveaux scolaires)
2. Comment s'est passée l'inscription de vos enfants à l'école?
3. Quel type d'école fréquentent-ils? (école publique ou privée)
4. Vos enfants ont-ils fait des tests à l'arrivée à l'école québécoise? Quels types de tests?
5. Ont-ils été dans une classe d'accueil ou dans une classe régulière?
6. Ont-ils été classés au même niveau scolaire que dans le pays d'origine?
7. Comment avez-vous été reçue par l'équipe-école au moment des inscriptions, puis par la suite?
8. Quelles ont été vos premières impressions et vos réactions face à l'école québécoise?
9. Quelles comparaisons faites-vous avec l'école dans le pays d'origine?

Sous-thème 2 : Le rapport aux enseignants

1. Avez-vous déjà rencontré les enseignants de votre/vos enfant(s) ?
2. À quelle occasion? Pourquoi?
3. Était-ce de votre propre initiative ou de celle de l'école?
4. Vous sentiez-vous à l'aise, bien acceptée?
5. Comment se passe la vie à l'école pour vos enfants?

6. Éprouvent-ils un sentiment de réussite ou d'échec, d'isolement, de rejet, ou se sentent-ils bien intégrés?

Sous-thème 3 : Le rapport aux autres acteurs scolaires

1. Avez-vous déjà rencontré la direction ou les autres intervenants scolaires?
2. À quelle occasion? Pourquoi?
3. Était-ce de votre propre initiative ou de celle de l'école?
4. Vous sentiez-vous à l'aise, bien acceptée?

Sous-thème 4 : Le rapport aux normes aux programmes et aux travaux scolaires

1. Que pensez-vous des programmes scolaires de votre enfant?
2. Que pensez-vous des devoirs scolaires de votre enfant?
3. Vous sentez-vous en mesure d'aider votre enfant à faire son travail scolaire à la maison?
4. Le questionnez-vous régulièrement sur ce qui se passe dans la classe avec ses enseignants?
5. Trouvez-vous qu'il apprend à l'école à bien se comporter? A-t-il changé d'attitude avec vous ou avec son père depuis que vous vivez au Québec?
6. Comment trouvez-vous les règles de vie à l'école? Ressentez-vous de la difficulté à communiquer avec votre enfant depuis que vous vivez au Québec? Quels types de difficultés rencontrez-vous?
7. Trouvez-vous que l'éducation à l'école concorde avec vos attentes et vos valeurs culturelles et religieuses?

Sous-thème 5 : Participation réelle (activités scolaires et parascolaires)

1. Participez-vous régulièrement aux réunions de parents?
2. Participez-vous à d'autres activités scolaires? (Bénévolat, sorties parascolaires, comité de parents, fêtes).
3. Si oui ou non, pourquoi? Qu'est-ce qui vous a poussé ou au contraire empêché de le faire?
4. Le type de participation des parents qu'on vous demande au Québec est-il différent du rôle qu'on accordait aux parents dans votre pays d'origine ou dans les autres pays où vous avez vécu?

Thème 2 : Vision plus large de l'éducation

Sous-thème 1 : Valeurs véhiculées par l'école

1. Croyez-vous avoir des valeurs ou des conceptions différentes que celles qui sont véhiculées par l'école québécoise?
2. Si oui, lesquelles et par rapport à quoi? (Matières spécifiques, activités, sorties, enseignants, intervenants, élèves, réussite/échec, mission de l'école, droits des enfants, rôle des femmes et des hommes et autres).
3. Est-ce que vos enfants ressentent ces différences?
4. Comment vivent-ils cette situation?
5. Vous en parlent-ils?
6. Avez-vous rencontré des difficultés de communication reliées à la langue française?
7. Avez-vous rencontré des difficultés reliées à la religion, à des différences culturelles? (Horaire, enseignants, intervenants, autres.)

Sous-thème 2 : Finalité de l'école

1. Qu'est-ce qu'une bonne éducation ou une mauvaise éducation?
2. Selon vous, quelle est la finalité principale de l'école? Quels objectifs doit-elle atteindre?
3. Quels types d'hommes et de femmes doit-elle construire?
4. L'école doit s'appuyer sur des valeurs partagées par la famille et l'équipe-école. Quelles sont celles qui vous paraissent les plus fondamentales?
5. Actuellement, les missions assignées à l'école québécoise sont : l'instruction, la socialisation et la qualification. Quel ordre de priorité y mettez-vous?
6. L'indiscipline, la violence, le décrochage scolaire. Quelles en sont les causes profondes selon vous? Quels seraient les remèdes à cette situation?

Sous-thème 3 : Rapports intergénérationnels

1. Avez-vous changé d'attitude avec votre enfant depuis que vous êtes au Québec? (Discipline, punition, pratiques religieuses)
2. Ceci engendre-t-il des tensions au sein de la famille? (entre mère/enfant, père/enfant)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abou, Sélim. 1977. *Contribution à l'étude de la nouvelle immigration libanaise au Québec : adaptation, intégration, acculturation*. Québec : Centre international de recherche sur le bilinguisme, 41 p.
- Abou, S. 1988. « L'insertion des immigrés, une approche conceptuelle », Dans P.J. Simon-et I. Simon-Barouh, *Les étrangers dans la ville : Le regard des sciences sociales*, Paris, L'Harmattan.
- Abric, Jean-Claude. 2001. « Les représentations sociales: Aspects théoriques ». Dans Jean-Claude Abric (Ed.). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, (2e éd.) p. 11-36.
- Abric, Jean-Claude. 1989. « L'étude expérimentale des représentations sociales ». Dans Denise Jodelet (sous la direction de) *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France. p. 187-203.
- Arcand, Sébastien. 2003. « Les minorités ethniques et l'État québécois : participation et représentations sociales des associations de groupes ethniques minoritaires lors de commissions parlementaires, 1974-2000 ». Thèse de doctorat en sociologie, Montréal, Université de Montréal, 379 p.
- Bankston, Carl. 2004. « Social capital, cultural values, immigration, and academic achievement: The host country context and contradictory consequences». *Sociology of Education*, 77 (2), p. 176-179.
- Belhassen-Maalaoui, Amel. 2008. *Au Canada, entre rêve et tourmente*. Paris : l'Harmattan, 241 p.
- Benes, Marie-France et Dyotte, Suzanne. 2001. « L'intégration des jeunes immigrants et immigrantes à l'école québécoise ». Montréal : *Ville-École-Intégration Diversité*, n°125, p.146-148.
- Benoit, Maryse, Cécile Rousseau, Pauline Ngirumpatse et Louise Lacroix. 2008. « Relations parents immigrants-écoles dans l'espace montréalais: au-delà des tensions, la rencontre des rêves. Écoles et familles de minorités ethnoculturelles ». Montréal : *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (2), p. 313-332.

- Bertaux, Daniel. 1989. « Les récits de vie comme forme d'expression, comme approche et comme mouvement ». Dans Gaston Pineau et Guy Jobert (sous la direction de) *Histoires de vie I*. Paris: l'Harmattan, p. 17-38.
- Bertaux, Daniel. 1986. « Fonctions diverses des récits de vie dans le processus de recherche ». Dans Diane Desmarais et Paul Grell (sous la direction de) *Les récits de vie*. Montréal : Saint-Martin, p. 21-34.
- Berry, John William. 1997. « Immigration, Acculturation, and Adaptation ». *Applied Psychology: An International Review*, 46 (1), p. 5-68.
- Boudarbat, Brahim, et Maude Boulet. 2007. « La détérioration des salaires des nouveaux immigrants au Québec par rapport à l'Ontario et à la Colombie-Britannique ». Montréal : *Choix, Institut de recherche en politiques publiques (IRPP)*, 13 (7), p. 1-36.
- Bourdieu, Pierre. 1980. *Le sens pratique*. Paris : Éditions de minuit, 476 p.
- Boutin, Gérald. 1997. *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presse de l'Université du Québec. 184 p.
- Bruneaud, Jean-François. 2005. *Chroniques de l'ethnicité quotidienne chez les maghrébins français*. Paris : l'Harmattan, 310 p.
- Camilleri, Carmel, et Margalit Cohen-Emerique. 1989. *Chocs des cultures. Théories et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : l'Harmattan, 398 p.
- Chappaz, Georges. 1993. « Les représentations du monde comme tremplin pédagogique ». *Sciences Humaines*, n° 27, p. 30-31.
- Charaudeau, Patrick. 2005. *Les discours de l'information médiatique. La construction du miroir social*. Paris: Nathan, 250 p.
- Chicha, Marie-Thérèse. « Le mirage de l'égalité : les immigrées hautement qualifiées à Montréal ». 2009. Rapport de recherche présenté à la Fondation Canadienne des Relations Raciales. Montréal : Université de Montréal et Centre Métropolis Québec-Immigration et Métropoles, 136 p.
- Chouakri, Yasmina. 2009. « Femmes immigrantes nouvellement arrivées et égalité entre les sexes: État de la situation dans la région de Montréal ». Projet, Montréal : Table des groupes de femmes à Montréal, 44 p. Version numérique :

<http://www.tgfm.org/files/femmes-immigrantes---%25C3%25A9tat-de-situation-1.pdf> (Consultée le 20 janvier 2010)

Clenet, Jean. 1998. *Représentations, formation en alternances. Être formé et/ou se former ?*. Paris : l'Harmattan, 250 p.

Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire. 2007. *Une école québécoise inclusive : dialogue, valeurs et repères communs*. Rapport Fleury, 127 p. Version numérique :

<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/accommodement/pdf/RapportAccRaisonnable.pdf>
(Consultée le 15 mars 2010)

Daher, Ali. 2003. « Les musulmans au Québec ». 12 p. Version numérique :
http://classiques.uqac.ca/contemporains/daher_ali/musulmans_au_quebec/Musulmans_au_Quebec.pdf. Consultée le 12 février 2010

Daher, Ali. 1999. « La construction de l'islamité et l'intégration des musulmans au Québec dans le discours de leurs leaders ». Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal, 400 p.

Danvers, Francis. 2003. *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie: 1700 ouvrages recensés, 1992-2002*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion (2e éd.), 697 p.

Denis, Michel. 1993. « Le cerveau créateur d'images ». *Sciences humaines*, n°27, p.18-21.

Denzin, Normand K. et Yvonna S. Lincoln. 2005. *Sage Handbook of qualitative research*. Washington DC : Sage. 1232 p.

Dubet, François et Danilo Martuccelli. 1996a. À l'école. *Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Éditions du Seuil, 362 p.

Dubet, François et Danilo Martuccelli. 1996b. « Les parents et l'école : classes populaires et classes moyennes ». *Lien social et Politiques*, 35, p. 109-121.

Eid, Paul. 2007. « Le rapport entre genre et ethnicité dans les constructions identitaires de la deuxième génération d'origine arabe au Québec ». Dans Maryse Potvin, Paul Eid et Nancy Venel (sous la direction de) *Les jeunes de deuxième génération issue de l'immigration. Une comparaison France-Québec*. Montréal : Éditions Athéna, p. 215-237.

- Erickson, Frederic. 1986. « Qualitative methods in research on teaching ». In M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching*, 3e éd., p. 119-161.
- Giraud, Michel. 1995. « Culture », dans V. De Rudder (dir.), *Vocabulaire historique et critique des relations interethniques*, Pluriel recherches, cahier n 3, Paris, L'Harmattan.
- Guenif-Souilamas, Nacira. 2007. « Au croisement entre genre et ethnicité, les résonances sociales et symboliques des figures de Français d'ascendance immigrante et coloniale ». Dans Maryse Potvin, Paul Eid et Nancy Venel (sous la direction de) *Les jeunes de deuxième génération issue de l'immigration. Une comparaison France-Québec*. Montréal : Éditions Athéna, p.191-209.
- Helly, Denise. 2007. « Le traitement des musulmans au Canada » Projet transversal Migrations et relations internationales. Centre d'études et de recherches internationales (CERI). Version numérique: <http://www.ceri-sciences-po.org> 2. Consultée le 20 mars 2010.
- Helly, Denise. 2004. « La particularité canadienne : flux migratoires des pays de culture islamique et discrimination actuelle ». Dans Ural Manço (sous la direction de) *L'islam entre discrimination et reconnaissance. La présence des musulmans en Europe occidentale et en Amérique du Nord*. Paris : L'Harmattan, p. 257-288.
- Helly, Denise. 2002. « Minorités ethniques et nationales : les débats sur le pluralisme culturel ». *L'Année sociologique*, 52 (1), p. 147-181.
- Helly, Denise, Michèle Vatz-Laaroussi et Liliane Rachédi. 2001. « *Transmission culturelle aux enfants par de jeunes couples immigrants. Montréal, Québec, Sherbrooke* ». Immigration et Métropoles Montréal, Version numérique : http://im.metropolis.net/research_policy/research_content/doc/Transmission.pdf. (Consultée le 18 juin 2010)
- Helly, Denise, et Nicholas Van Schendel. 2001. *Appartenir au Québec. Citoyenneté, nation et société civile : enquête à Montréal, 1995.*, Institut québécois de recherche sur la culture, coll. «Culture et société», Québec.
- Hohl, Janine et Michèle Normand. 1996. « Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire: le rôle des intervenants scolaires ». *Revue française de pédagogie*, 117, p. 39-52.

- Hohl, Janine. 1994. « Qui sont « les parents » ? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école ». *Lien social et politique-Revue internationale et interdisciplinaire de sciences humaines (RIAC)*, 35, p. 51-62.
- Hily, Marie-Antoinette et Marie-Louise Lefebvre. 1999. *Identité collective et altérité: Diversité des Espaces / Spécificité des Pratiques*. Paris: l'Harmattan, 392 p.
- Jodelet, Denise. 1993. « Les représentations sociales, regard sur la connaissance ordinaire ». *Sciences Humaines* n° 27, p. 16-18.
- Jodelet, Denise. 1989. *Les représentations sociales, sociologie d'aujourd'hui*. Presses Universitaires de France, 398 p.
- Juteau, Danielle. 1999. *L'ethnicité et ses frontières*, Montréal : Presses universitaires de Montréal, 226 p.
- Kanouté, Fasal. 2007. « Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec. Une prise en compte globale des familles ». *Informations sociales CAIRN*, 7 (143), p. 64-74.
- Kanouté, Fasal. 2002a. « Un regard sociométrique sur la classe: pour mieux enseigner et pour mieux intégrer ». *Vie pédagogique*, n° 122, p. 24-26.
- Kanouté, Fasal. 2002b. « Les profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal ». *Revue des sciences de l'éducation*, 18, (1), p. 171-190.
- Labelle, Micheline, François Rocher et Guy Rocher. 1995. « Pluriethnicité, citoyenneté et intégration : de la souveraineté pour lever les obstacles et les ambiguïtés ». *Cahiers de recherche sociologique*, n°25 p. 213 à 245.
- Labelle, Micheline. 1988. « La gestion fédérale de l'immigration internationale au Canada ». Dans Bélanger Yves et Brunelle Dorval (sous la direction de.) *L'ère des libéraux. Le pouvoir fédéral de 1963 à 1989*. Les Presses de l'Université du Québec, p. 313-342.
- Laferrière, Michel. 1983. « L'éducation des enfants des groupes minoritaires au Québec : De la définition des problèmes par les groupes eux-mêmes à l'intervention de l'État ». *Sociologie et société*, 15, (2), p. 117-132.
- Lahire, Bernard. 1995. *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Gallimard, Éditions du Seuil, 302 p.

- Legault, Gisèle et Joël Fronto. 2008. « Les mécanismes d'inclusion des immigrants et des réfugiés ». Gisèle Legault et Lilyane Rachédi (sous la direction) *L'intervention interculturelle*. Gaëtan Morin, 2ième édition. Chapitre 2, p. 41-65.
- Lenoir-Achdjian, Annick, Sébastien Arcand, Denise Helly, Isabelle Drainville et Michèle Vatz-Laaroussi. 2009. « Les difficultés d'insertion en emploi des immigrants du Maghreb au Québec, une question de perspective ». *Choix IRPP*, 15, (3). Version numérique: <http://www.irpp.org/fr/choices/archive/vol15no3.pdf>. (Consultée le 12 août 2010).
- Lenoir-Achdjian Annick, Isabelle Drainville, Denise Helly, Sébastien Arcand, Michèle Vatz Laaroussi et Amel Mahfoudh. 2008. « The professional insertion of immigrants born in the Maghreb: challenges and impediments for intervention ». *Journal of international migration and integration*, 8, (2), p.391-409.
- Lessard-Hébert, Gabrielle Goyette et Gérald Boutin. 1997. *La recherche qualitative, fondements et pratiques*. Bruxelles : De Boeck, 124 p.
- Locoh, Thérèse et Isabelle Pueh. 2008. « Migrations et discriminations ». CAIRN, n°20, p.23-28.
- Louart Pierre. 2002. « Maslow, Herzberg et les théories du contenu motivationnel ». Les Cahiers de la Recherche. Centre Lillois d'Analyse et de Recherche sur l'Evolution des Entreprises (CLAREE). Version numérique : http://www.stephanehaefliger.com/campus/biblio/003/Maslow_et_Herzberg/me_heltn.pdf. (Consultée le 3 avril 2011).
- Mc Andrew, Marie. 2001. *Immigration et diversité à l'école*. Montréal : Les presses de l'Université de Montréal. 264 p.
- Mc Andrew, Marie. 1995. « Multiculturalisme canadien et interculturelisme québécois mythes et réalités ». Dans Actes du colloque de l'Association francophone d'éducation comparée sur Pluralisme et éducation. Montréal, Université de Montréal et Université de Trois-Rivières, tome 1, p. 33-52.
- Mc Andrew, Marie. 1988. *Les relations école-communauté en milieu pluriethnique montréalais*. Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal.

- Mc Andrew, Marie et Maryse Potvin. 1996. *Le racisme au Québec : éléments d'un diagnostic*. Collection Études et Recherches. Québec, Ministère des Affaires Internationales, de l'Immigration et des Communautés culturelles n°13, 183 p.
- Maclure, Jocelyn. 1991. *Récits identitaires. Le Québec à l'épreuve du pluralisme*. Québec : Éditions Québec Amérique, 220 p.
- Mannoni, Pierre. 1998. *les représentations sociales*. Paris: Que sais-je, Presses Universitaire de France, 126 p.
- Marhraoui, Azzedine. 2005. « La lutte contre le racisme en l'absence de politique antiraciste, Le cas du Québec (1990-2004) ». *Nouvelles Pratiques sociales*, 17, (2), p.31-52.
- Miles, Michael et Matthew Huberman. 2003. *Analyse des données qualitatives*. Paris: (2i éd.) De Boeck. 626 p.
- Moliner, Pascal. 1996. *Images et représentations sociales: de la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 276 p.
- Moscovici, Serge. 1989. « Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire ». *Dans Denise Jodelet, Les représentations sociales*, collection Sociologie d'aujourd'hui, Presse Universitaire de France, p.82-86.
- Mucchielli, Alex. 1992. *L'identité*. Paris : Presses universitaires de France, 127 p.
- Normand, Natasha et Diane-Gabrielle Tremblay. 2005. « Conciliation emploi-famille et intégration professionnelle; le cas de femmes immigrées au Québec ». *Dans Diane-Gabrielle Tremblay (sous la direction de) De la conciliation emploi-famille à une politique des temps sociaux*. Québec : Presses de l'université du Québec, Collection Économie Politique, p. 81-120.
- Potvin, Maryse. 2010a. « Ethnic Relations and Racism in Quebec ». In Stephan Gervais, Christopher Kirkey, Rudy, Jarrett (dir). *Quebec Question : Québec Studies for the 21st Century*. Toronto : Oxford University Press, p. 267-286.
- Potvin, Maryse, Nicole Carignan, Geneviève Audet, Angèle Bilodeau et Suzanne Deshaies. 2010b. *L'expérience scolaire et sociale de jeunes d'origine immigrantes dans trois écoles de milieux pluriethniques et défavorisés de Montréal*. Rapport de recherche du volet 2 du projet FQRSC – Actions concertées 2007-118653 Intégration scolaire et sociale des jeunes d'origine

immigrée à Montréal, déposé dans le cadre du Programme de recherche sur la pauvreté et l'exclusion sociale du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC) et ses partenaires. Montréal: Centre de santé et de services sociaux – Centre affilié universitaire de Bordeaux-Cartierville-Saint-Laurent à Montréal, direction de la Qualité et de la mission universitaire, Avril 2010, 68 p.

Potvin, Maryse, Geneviève Audet et Marie Mc Andrew. 2008a. « Les discours d'opinion à l'égard du jugement sur le port du kirpan à l'école dans la presse québécoise, entre mars et mai 2006 ». Dans Marie Mc Andrew, Micheline Milot, Jean-Sébastien Imbeault et Paul Eid (sous la direction de) *Pour une prise en compte raisonnée de la diversité religieuse dans les normes et pratiques de l'école publique*. Montréal, Québec : Fidès, p. 241-270.

Potvin, Maryse. 2008b. *Crise des accommodements raisonnables. Une fiction médiatique ?* Montréal : Athéna Éditions, 280 p.

Potvin, Maryse et Paul R. Carr. 2008c. « La "valeur ajoutée" de l'éducation antiraciste : conceptualisation et mise en œuvre au Québec et en Ontario ». *Éducation et francophonie*, 36 (1), p. 197-216.

Potvin, Maryse, Paul Eid, et Nancy Venel (sous la direction de) 2007. *La deuxième génération issue de l'immigration. Une comparaison France-Québec*. Montréal : Athéna Éditions, 258 p.

Potvin, Maryse, Marie Mc Andrew et Fasal Kanouté. 2006. *L'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal: diagnostic et prospectives*. Rapport de recherche au ministère du Patrimoine Canadien, Chaire de recherche du Canada Éducation et rapports ethniques (www.ceetum.umontreal.ca), 100 p.

Rapport Fleury (Comité consultatif sur l'accommodement raisonnable en milieu scolaire). 2007. En ligne : <http://www.csf.gouv.qc.ca/modules/fichierspublications/fichier-50-338.pdf>. Consulté le 28 novembre 2010

Renaud, Jean et Gustave Goldmann. 2005. « Les répercussions du 11 septembre 2001 sur l'établissement économique des nouveaux immigrants au Canada et au Québec ». *Recherches sociographiques*, 46 (2), p. 281-299. Version numérique: <http://www.erudit.org/revue/RS/2005/v46/n2/012175ar.pdf>. (Consulté le 3 juillet 2010).

Renaud Jean, Linda Pietrantonio et Guy Bourgeault. 2002. *Ce qui a changé depuis le 11 septembre : les relations ethniques en question*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, 288 p.

- Santelli, Emmanuelle. 2007. « Modalité d'insertion socioprofessionnelle des jeunes Français d'origine maghrébine d'un quartier de l'agglomération lyonnaise ». Dans Maryse Potvin, Paul Eid et Nancy Venel (sous la direction de) *Les jeunes de deuxième génération issue de l'immigration. Une comparaison France-Québec*. Montréal : Éditions Athéna, p. 89-101.
- Savoie-Zajc, Lorraine. 2004. « La recherche qualitative/interprétative en éducation ». Dans Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc (sous la direction) *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke. Éditions du CRP, p. 123-150.
- Vatz-Laaroussi, Michèle. 2008. « Du Maghreb au Québec : Accommodements et stratégies ». CAIRN, Travail, genre et société, n° 20, p. 47-65.
- Vatz-Laaroussi, Michèle. 2007. « Les relations intergénérationnelles, vecteurs de transmission et de résilience au sein des familles immigrantes et réfugiées au Québec ». *Enfances, Familles, Générations* n° 6, p.1-19.
- Vatz-Laaroussi, Michèle, Fasal Kanouté, Lilyane Rachédi, Christiane Montpetit, Carole Lévesque et Karine Duchesne. 2005. « Les différents modèles de collaboration familles-école: trajectoires de réussites pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec ». Sherbrooke, Québec: Fonds québécois de recherche sur la société et la culture.157 p. Version numérique : [http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-m-vatzlaaroussi\(1\).pdf](http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-m-vatzlaaroussi(1).pdf). (Consultée le 13 avril 2010).
- Vatz-Laaroussi, Michèle. 2002. « Réfugiées musulmans en Estrie: histoires, stigmatisations et stratégies ». Dans Jean Renaud, Linda Pietrantonio et Guy Bourgeault (sous la direction) *Les relations ethniques en question, ce qui a changé depuis le 11 septembre 2001*. Montréal : Les Presses de l'université de Montréal, p. 95-112.
- Vatz-Laaroussi, Michèle et Lilyane Rachédi. 2002. *Familles immigrées des guerres en Estrie : de la connaissance au soutien*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke et Rencontre interculturelle des familles de l'Estrie, Rapport de recherche financé par le Ministère de la Famille et de l'Enfance.
- Vatz-Laaroussi, Michèle. 2001. *Le familial au cœur de l'immigration: stratégies de citoyenneté des familles immigrantes au Québec et en France*. Paris : l'Harmattan, Collection Espaces interculturels. 259 p.

Vatz-Laaroussi, Michèle. 1996. « Les nouveaux partenariats famille-école au Québec: l'extériorité comme stratégie de survie des familles défavorisées ». *Érudit*, n° 35, p. 87-97.

PUBLICATIONS GOUVERNEMENTALES

Canada (Gouvernement du), Citoyenneté et Immigration Canada. 1997. *Multiculturalisme: respect, égalité, diversité*. Ottawa, Citoyenneté et Immigration Canada.

Canada (Gouvernement du), Secrétariat d'État du Canada au multiculturalisme. 1986. *Profils socio-économiques de certains groupes*. Ottawa, Approvisionnement et Services Canada.

Québec (Gouvernement du). 2009a. *Présence au Québec en 2009 des immigrants admis de 1998 à 2007*. Québec: Ministère de l'immigration et des communautés culturelles.). Version numérique : <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherchesstatistiques/Presence-Quebec-2009-immigrants-admis1998-2007.pdf>. (Consultée le 16 juin 2010).

Québec (Gouvernement du). 2009b. Bulletin statistique trimestriel sur l'immigration permanente au Québec, premier trimestre. Québec: Ministère de l'immigration et des communautés culturelles. Version numérique : http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherchesstatistiques/BulletinStatistique-2009_trimestre1-ImmigrationOuebec.pdf. (Consultée le 30 septembre 2010).

Québec (Gouvernement du). 2008. *Caractéristiques de l'immigration au Québec: statistiques: consultation 2008-2010*. Montréal : Ministère de l'immigration et des communautés culturelles, Direction de la recherche et de l'analyse prospective.

Québec (Gouvernement du). 2007. *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration de 1994-1995 à 2003-2004*. Québec: Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport. Version numérique : http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Autres_doc/immigration_fc460758.pdf. (Consultée le 11 mai 2010).

Québec (Gouvernement du Québec). 2007. *Éthique et culture religieuse au primaire*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction générale de la formation des jeunes, Direction des programmes.

- Québec (Gouvernement du), Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC). 2006. *Caractéristiques de la population des Communautés Culturelles*. Statistiques. Version numérique : <http://www.micc.gouv.qc.ca/fr/recherches-statistiques/statsrecensement.html> (Consultée le 20 mai 2010).
- Québec (Gouvernement du), Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC). 2005a. «*Portrait statistique de la population d'origine ethnique marocaine, recensée au Québec en 2001*», Direction de la recherche et de l'analyse prospective. Version numérique : <http://www.quebecinterculturel.gouv.qc.ca/publications/fr/diversite-ethnoculturelle/com-marocaine.pdf>. (Consultée le 20 mai 2010).
- Québec (Gouvernement du). Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC). 2005b. *Portrait statistique de la population d'origine ethnique algérienne, recensée au Québec en 2001*. Direction de la recherche et de l'analyse, *Vers une politique gouvernementale de lutte contre le racisme et la discrimination*, document de consultation, Direction générale des relations interculturelles. En ligne : <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/Consultation->
- Québec (Gouvernement du). 1998. Ministère de l'Éducation. *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle 1998-2002*.
- Québec (Gouvernement du). 1990. Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration. *Au Québec, pour bâtir ensemble*, énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration.
- Québec (Gouvernement du). 1977. *Charte de la langue française*. Titre 1, chapitre VIII. Québec, Éditeur officiel.
- Québec. Ministre d'État au Développement culturel. 1978a. Comité ministériel permanent du développement culturel. *La politique québécoise du développement culturel. Perspective d'ensemble: de quelle culture s'agit-il ?*, vol. 1.
- Québec. Ministre d'État au Développement culturel. Comité ministériel permanent du développement culturel. 1978b. *La politique québécoise du développement culturel. Les trois dimensions d'une politique: genres de vie, création et éducation*, vol. 2.

Statistiques Canada. 2008a. *La mosaïque ethnoculturelle du Canada, Recensement de 2006: faits saillants*. En ligne:

<http://www12.statcan.ca/francais/census06/analysis/ethnicorigin/index.cfm>

Statistiques Canada. 2008b. *Origines ethniques, chiffres de 2006, pour le Canada, les provinces et les territoires*. Données échantillon (20 %).

Statistique Canada. 2006. *Les femmes au Canada*. Le Quotidien, mardi 7 mars 2006, Gouvernement du Canada, *en ligne*:

<http://www.statcan.ca/Daily/Francais/060307/q060307a.htm>. (Consultée le 22 juin 2010).